

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد العشرون / أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١

السنة الخامسة



الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

العدد العشرون / أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١
السنة الخامسة

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

رئيسة التحرير

د. د. كاميليا عبد الفتاح

رئيس مجلس الإدارة

د. د. سمير سرحان

مستشار التحرير

د. د. مصطفى سويف

مديرة التحرير

زينب الفسوانيسى

المشرف الفنى

محمود القاضى

سكرتيرة التحرير

آمال كمال محمد

في هذا العدد

- * كلمة التحرير ٤
 * دراسات وبحوث
 الإساءة للأطفال وعواقبها تأليف راتشيل كلام
 كريستينا فرانثي
 عرض: د. دمدوحة محمد سلامة ٦
- المروق في قلق الموت بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ... ١. د/ أحمد عبد الخالق
 د/ عبد الفتاح محمد دويدار
 د/ مایسة النیال
 د/ عادل شکری
 د/ السيد عبد الغنى ٥٠
- سلوك السلوك . مقدمة في أسس تأليف د. عبد العزيز عبد الله
 التحليل السلوكي ونماذج من تطبيقاته عرض: د. د/ عبد الستار إبراهيم ٩٨
 نحو علم نفس التنمية د/ عبد الرحمن العيسوي ١٦
 دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطلبات
 وعلاقتها بالتعليم الذاتي د/ سعيدة محمد أبوسوسو ٨٠
 حاسة الدعابة لدى شباب الجامعة د/ رشاد عبد العزيز موسى
 د/ أسامة حسين ٣٢
- بحث ميداني عن التحصيل الدراسي وعلاقته بكل
 من مفهوم الذات والتوافق النفسي « دراسة مقارنة » د/ أنشراح محمد دسوقي ٦٢
 نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين
 وعلاقته بالتحصيل الدراسي د/ علي محمد محمد الديب ١٠٠
 التفكير التجريدي لدى مرضى الفصام الهذائي المزمن
 في مقابل مرضى الفصام غير الهذائي باستخدام الأمثال
 العامية المصرية د/ محمد نجيب أحمد الصبوة ١١٨

العدد العشرون / أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٩١
 السنة الخامسة

كلمة التحرير

تجتاح العالم الآن موجات من التغيرات السيلسية تتضمن الإيدولوجيات والعلاقات والاتجاهات ،

ومصر تلعب دوراً هاماً بفضل تاريخها وحضارتها بحيث يمكن القول بأن بروز دراسات في علم النفس السيلسي أصبحت في غاية الأهمية وذلك لتوضيح الصور والرؤى وتفسير المواقف والتحريك على أسس علمية سليمة .

من بين هذه الدراسات ما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية واتخاذ القرار وقياس الرأي العام ومعرفة الاتجاهات سواء داخل الوطن أو خارجه وذلك للتغلب على الصراعات التي قد تنشأ من الإرتجال في تناول الأمور أو التجربة والخطأ وما ينتج عنها من مشكلات يصعب تداركها فيما بعد . ومن المحاور الهامة في التنشئة الاجتماعية ينبغي ألا نغفل المحور السيلسي الذي يسهم في غرس قيمة الوطنية والإتماء ويشجع على الأخذ بالديموقراطية وعلى ممارسة الحقوق السيلسية .

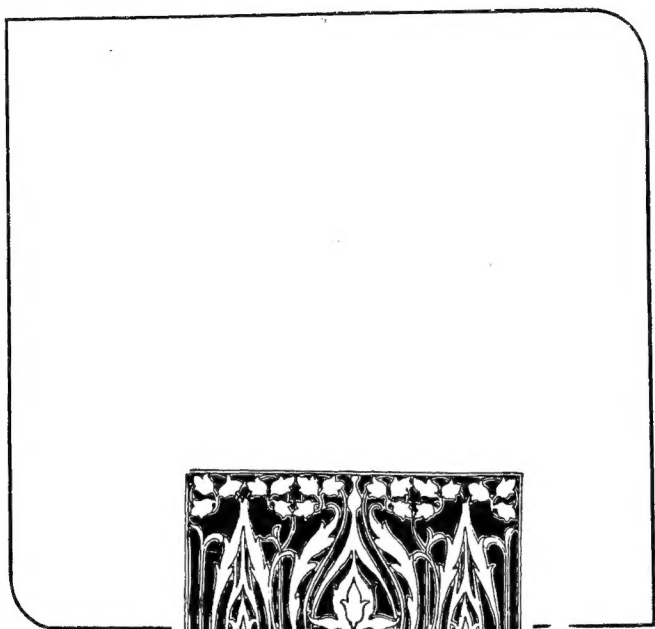
هذا الوعي السيلسي ينشأ في المنزل ، وفي المدرسة ، وفي المجتمع الأكبر . وعلى ذلك فإننا نأمل في ظهور دراسات تبحث وتشخص وتساعد في حل المواقف السيلسية المختلفة .

ودراسات تبين الأسس العلمية لغرس المفاهيم السيلسية في عقول الناشئ حتى يشب واعياً متحضراً .

ويهدأ يسهم علم النفس في خلق المواطن الناضج سياسياً كما يسهم في تقديم المعارف السليمة للدولة في مواقف الحاجة إليها .

رئيسة التحرير

أ. د. كميليا عبد الفتاح



الاساءة للأطفال وعواقبها

تأليف

راتشيل كلام

وكريستينا فرانشى

عرض

د. ممدوحة محمد سلامة

استاذ مساعد علم النفس
اداب الزقازيق

اثارته ومناقشته لبعض القضايا الحيوية المتعلقة بحقوق
الطفل .

ويبدأ الكتاب بعرض تبرز فيه مؤلفاته كيف أن الاهتمام
بمشكلة الاساءة للأطفال، واعتبار ذلك مشكلة هو أمر حديث
نسبياً أما القسوة معهم وسوء معاملتهم فلها تاريخ طويل ،
ففى العصور القديمة كان الأطفال يقدمون كقرابين ، كما كان
غير المرغوب فيهم من قبل ذويهم — وبصفة خاصة
البنات — يتم تركهم فى العراء على سفوح الجبال حتى
الموت — كذلك فى العصور الحديثة — عصور الثورة
الصناعية — كان الأطفال يعملون لساعات طويلة فى
المصانع ، وفى تنظيف المداخن وفى مناجم الفحم وقد كان
للجروح والاصابات التى قاسى منها هؤلاء الأطفال ،
وأعدادهم الهائلة التى تجوب الطرقات الفضل فى نشأة ودفع

يدور هذا الكتاب حول موضوع حيوى حديث التداول
نسبياً منذ أن تصدى له كيمب وكيمب (Kempe & Kempe, 1978) فى نهاية السبعينيات وكتبه اثنتى من
علماء النفس عن خبرة مباشرة للعمل فى مراكز خدمة الأسرة
مع أطفال سبق أن تعرضوا للاساءة من قبل ذويهم. والكتاب
يتناول عدة جوانب نظرية تتعلق بتعريف مشكلة الاساءة
للأطفال، وكيفية التعرف عليها، كما يبرز من واقع نتائج دراسة
تتبعية، وأخرى تمت باستخدام منهج الملاحظة، الضرر النفسى
الذى يلحق بهؤلاء الأطفال نتيجة تعرضهم لقسوة المعاملة
من القائمين برعايتهم . ولعل أهمية الكتاب تقع فى تعرضه
بشكل مفصل لمنهج الدراسة ، وتركيزه على ما يديه هؤلاء
الأطفال من سلوك وإبرازه لاستراتيجيات الضبط والعقاب
التي يتبعها أمهات مثل هؤلاء الأطفال وكذلك مدى تعيينهن
عن المحبة والقبول تجاه أطفالهن ، وهو على هذا النحو يثير
اهتمام كل من الباحثين والقائمين بتقديم أشكال العون
والخدمات النفسية للأطفال بشتى مستوياتهم بالإضافة إلى

• Calam, R. & Franchi, C., Child abuse and its
consequences observational approaches. cam-
bridge: Cambridge University Press, 1987

حركة الإصلاح الاجتماعى فى القرن التاسع عشر . ولعل سوء معاملة وسوء استخدام هؤلاء الأطفال يعكس لنا مدى تدهور قيمة حياة الطفل وسعادته فى عصور ليست ببعيدة عن عصرنا الحالى .

وتذكر صاحبتا الكتاب عن كيمب (Kempe, 1979) أن تركيز الاهتمام على مشكلة اساءة الوالدين لأطفالهم لم يبدأ الا حين تحسنت الظروف الاجتماعية فى بعض المجتمعات بحيث استطاعت التحكم فى انتشار أمراض الأطفال وفى سوء التغذية وبحيث انخفض معدل وفيات الأطفال .

والطريف فى الأمر أن الجمعية الملكية للرفق بالأطفال فى بريطانيا قد تم انشاؤها فى نهاية القرن الماضى عقب انشاء جمعية الرفق بالحيوان وعلى غرارها ، وقد كان لانشاء هذه الجمعية الفضل فى بداية الدراسة المنظمة لهذه المشكلة كما صدر فى اعقاب انشاء هذه الجمعية قانون منع القسوة على الأطفال ضمانا لحماية الأطفال الذين يعانون من الاساءة من قبل ذويهم الأمر الذى وضع نهاية لعرف غير مكتوب يعطى حقا مطلقا للوالدين — أو من يقوم مقامهما — فى معاملة أطفالهم كما يشاؤون ، كما جعل للدولة حق ومسئولية رعاية هؤلاء الأطفال واسرهم — وقد تدخل الطب فى هذه المشكلة حين يصف أحد أطباء الأشعة فى الأربعينيات من هذا القرن زملة اعراض يعانى منها بعض الأطفال تتمثل فى كسور بعظام اليدين أو الرجلين ، أو نزيف فى الأغشية المبطنة للمخ وهو ما أطلق عليه فيما بعد بزملة اعراض التعرض للضرب المبرح لدى الأطفال Battered child syndrome

وقد مر التعرف على مشكلة الاساءة للأطفال خلال ثلاثة مراحل أساسية تبرز من خلال تتبع تاريخ القسوة تجاه الأطفال حيث كانت هناك مرحلة طويلة من انكار المشكلة تلتها مرحلة أخرى ركزت على وصف أهم أعراضها كحدوث ضرر أو إصابة جسيمة ، ثم التوسع فى التركيز على الاضرار الخفية والجوانب المتعددة لهذه المشكلة . وقد كان تأثير النموذج الطبى واضحا بصفة خاصة فى بداية التوسع الحديث فى الاهتمام بهذه المشكلة حيث تم التركيز على

دراسة خصائص الوالد — أو الوالدة — الذى يسبب معاملة أطفاله وكانت الفرضية الأساسية هو أن مثل هؤلاء الآباء أو الأمهات لابد وأنهم يعانون من اضطرابات نفسية يمكن الكشف عنها عن طريق دراستهم ومن ثم يمكن مساعدتهم وإحداث التغيير فيهم عن طريق العلاج ، ومن هنا أيضا كان تعريف الاساءة للأطفال على أنها « أحداث بين جروح أو إصابات غير عفوية بالطفل nonaccidental injury غير أن التأثير المتزايد لأعمال بولبى Bowby أظهر أمام الدارسين لهذه المشكلة جوانب أخرى هامة أغفلها التعريف الطبى المحدود . فقد أكد بولبى ، (Bowby, 1953) على أن الرابطة الوجدانية والتعلق بين الطفل والأم امر ضرورى للصحة النفسية، وأن اضطراب هذه الرابطة من الأرجح أن يترتب عليه عواقب نفسية وخيمة . وقد أدى التركيز على مفهوم الاضطراب النفسى لدى الآباء والأمهات الذين يشتدون فى القسوة على أطفالهم ويوقعون بهم الأذى وكذلك التأكيد على أهمية فحص نوعية رابطة التعلق الوجدانى بين الطفل والقائم برعايته إلى محاولة الوقوف على الخصائص النفسية والاجتماعية المميزة لمثل هؤلاء الأشخاص مع التسليم أيضا بأن تعرض الطفل للإساءة من قبل ذويهم لابد وأن يترتب عليه حدوث أضرار نفسية بالغة .

من الذين يسيئون معاملة أطفالهم ؟

تبرز مؤلفتا الكتاب الصفات والخصائص التى يتسم بها الآباء والأمهات ممن يسيئون إلى أطفالهم وفقا لما أظهرته نتائج عدة دراسات جيدة . فهؤلاء قل أن يتيحوا لأطفالهم بيئة انفعالية مواتية تدفع بالنمو السليم . وأهم ما يميز مثل هؤلاء الآباء أو الأمهات هو مبالغتهم فيما يتوقعونه من أطفالهم بما لا يتناسب ومرحلة نموهم . وقد كانت التوقعات غير الواقعية علامة تميز مثل هؤلاء حيث يصعب فى نظرهم مجرد كسر الطفل للعبته ، أو اتساخ ملابسه أثناء اللعب سلوك شقى متعمد من قبل الطفل . كذلك يتسكك مثل هؤلاء الآباء بمجموعة من القواعد الثابتة غير المرنة التى على الطفل أن يتفهمها كما هى بغض النظر عن حاجاته أو قدراته أو

وكيمب — أن الآباء الذين يستثيرون معاملة أطفالهم تعيد نمطا للوالدية سبق وأن تعرضوا له في الطفولة وهو ما يطلق عليه بعض الباحثين دورة الحرمان المتعاقبة بين الأجيال .

الخصائص النفسية للأطفال التي تتعرض للإساءة من قبل القائمين بالرعاية :

يتناول الكتاب أيضا الخصائص النفسية للأطفال الذين سبق لهم التعرض للأذى والإساءة الوالدية والتي يتكرر ظهورها في نتائج الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع :

- نقص القابلية للاستمتاع بالحياة .
- بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللاإرادي ، وثورات الغضب ، وعدم الاستقرار وزيادة الحركة .
- انخفاض تقدير الذات .
- ظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسي والأكاديمي .
- الانسحاب .
- العناد والتعرد .
- زيادة الترقب .
- السلوك القهري .
- السلوك الناضج الخادع (ليس عن نضج حقيقي) .

هذا مع ملاحظة أن الجو النفسي الذي ينشأ فيه الطفل والبيئة التي غالبا ما تنطوي على أشكال من الرفض والإهمال وتغيير القائمين بالرعاية من الأرجح أن يكون وقعها على الطفل أقوى بكثير من مجرد وقائع الأذى البدني أو أي شكل من أشكال الإساءة .

ويلاحظ بعض الدراسين أنه ليس هناك (بروقيل) واحد لشخصية الطفل الذي أسبغت معاملته ، ففي بعض الأحيان تكون المسايرة والرغبة الشديدة في إرضاء الآخرين ، وفي أحيان أخرى تظهر على الطفل أعراض شيطانية demon symptoms بحيث يكون الطفل صعب المراس ، عنيدا ، لا يعيا أو يتأثر بأي علامة من علامات الغضب أو الاستهجان من قبل الآخرين ، كثير الحركة غير مستقر في مكان ، عدواني لا يستطيع اللعب مع أقرانه لمدة طويلة دون

إمكاناته أو عمره الزمني . ومثل هؤلاء الآباء أيضا غالبا ما تكون ضوابطهم وأساليبهم في التهذيب والعقاب غير متسقة بحيث يصبح من العسير على الطفل أن يفهم العقوبات الشديدة المفاجئة التي تقع عليه . ويذكر الكتاب تلخيصا لأهم خصائص الآباء المسيئين لأطفالهم وفقا لما جاء في عرض التراث المتعلق بموضوع الإساءة للأطفال (Spinetta & Rigter 1980) كما يلي :

- إن التاريخ النفسي لمثل هؤلاء الآباء يشير إلى خبرات من الحرمان أو القسوة والإساءة الوالدية .
- أن مثل هؤلاء الآباء لديهم أفكارا ومعتقدات خاطئة حول دورهم كأباء أو أمهات وحول كيفية تربيتهم لأطفالهم .
- أن مثل هؤلاء الآباء يعانون من ضعف في البناء النفسي يتيح للحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضوابط تذكر .

— أن العوامل الاجتماعية — الاقتصادية تضيف عبئا من الضغوط النفسية على مثل هؤلاء الآباء وأن كانت هذه الضغوط النفسية في حد ذاتها ليست كافية لوقوع سوء المعاملة والإساءة للأطفال .

وقد توصل كيمب وكيمب (Kempe & Kempe, 1978) إلى نفس النتائج السابقة غير أنهم يضيفان على ما سبق من خصائص للآباء المسيئة لأطفالها نقطة هامة تميزهم وهي أنهم يرون طفلهم مخيب للآمال لا يستثير المحبة والعطف . ولعل ذلك يفسر لنا لماذا يخص الوالدان أو أحدهما طفل معين دون أطفاله الآخرين بالأذى وسوء المعاملة كما قد يفسر أيضا لماذا تتراوح درجة الأذى الواقع على أطفال أسرة واحدة من طفل لآخر . ورغم أن الدراسين لا يكتفهم القطع بأن الطفل الذي عومل بقسوة من قبل القائمين بالرعاية يصبح فيما بعد والدا (أو والده) يسئ معاملة أطفاله ، إلا أن هناك من الأدلة العلمية ما يشير إلى أن الآباء المسيئة لأطفالها كانوا في طفولتهم ضحايا للحرمان والإساءة الوالدية . ويبدو أن طبيعة خبرات الطفولة الخاصة بالوالدين تحدد فيما بعد قدرتهم على الاختيار بين أنماط الوالدية ويبدو أيضا — وفقا لما تذكره مؤلفتا الكتاب عن كيمب

النظر الطبية البحتة والتي تؤكد على حدوث إصابة جسمية مع فحص طبيعية الإصابة ومدى شدتها ومدى أزمان المشكلة أو حدوثها . وهناك وجهة النظر القانونية التي تركز على السماح بالتدخل في حياة أسرة ما إذا توافرت أدلة واضحة تؤيد خروج حياة هذه الأسرة ومعاملة القائمين على رعاية الأطفال بها عن المعايير المقبولة والمعترف بها ، وهنا تتعرض هذه الأسرة إلى درجات متنوعة من وسائل الإكراه القانونية . أما التعريف النفسي الاجتماعي فيركز على تقييم الأساليب الوالدية وفقاً لمفاهيم ما هو مقبول وما هو غير مقبول في مجال الوالدية . أما التعريفات بهدف البحث العلمي والدراسة فقد تشمل كل ما سبق من تعريفات بهدف دراسة هذه الظاهرة واعداد البرامج بهدف الوقاية أو التحكم ، وتؤكد مؤلفنا الكتاب على ضرورة وجود تعريف يمكننا من حماية الأطفال من التعرض السيئ لمعاملة أبائهم لهم والذي لا ينبغي أن يكون قاصراً على حدوث إصابة غير عضوية بالطفل وإنما يأخذ في الاعتبار مدى ما يتعرض له الطفل أيضاً من أعمال أو رفض أو إساءة انفعالية . « فنحن بحاجة إلى التعرف على أنماط معينة من الخبرات السيئة وأشكال التعبير الانفعالي تميز بعض الأسر عن غيرها مؤدية إلى وقوع الأذى والضرر بأفرادها » فهناك الحاجة إلى أن يشمل تعريف الإساءة للأطفال مدى أوسع من الإصابات وأشكال الإهمال وذلك لكي يمكن للدراسين استخلاص نتائج تنطبق على مجموعة عريضة من الأطفال الذين يتعرضون للإساءة وسوء المعاملة (صفحة ١٨) .

العقاب البدني والإساءة والإصابات الجسمية :

تقع الإساءة للأطفال في سياق مجتمعي يقبل العقاب البدني كوسيلة للضبط وهناك اتجاه يتبناه بعض الدارسين يرى أن الإساءة الوالدية المنعقدة في أحداث إصابات جسمية بالطفل وإنما يسهل حدوثها ويتكرر إذا ما كان هناك قبول لفكرة استخدام القوة الجسمية بهدف الضبط وبالتالي فإن كل الأطفال — وبصفة خاصة هؤلاء الذين يتعرضون لأنظمة تهذيب تطوى على العقاب البدني — يقعون في خطر

أن يقوم بضربهم أو سبهم أو إيذاهم بشكل أو آخر . وقد كان المعتقد لوقت طويل أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من كثرة الحركة والاندفاعية نتيجة خلل في الجهاز العصبي ، غير أن بعض الدارسين يفسرون هذا السلوك على أنه عرض واضح للقلق ، كما أن العدوان يصبح بالنسبة لهؤلاء الأطفال المنفذ والمخرج الوحيد ، فكل ما تعلموه هو أساليب سلبية لمواجهة الموقف الذي يجدون أنفسهم فيه كذلك قد يبدي هؤلاء الأطفال سلوكاً ناضجاً خادعاً Pseudomature يتنازلون به عن حقهم في الاحساس كأطفال والتصرف كأطفال في سبيل إرضاء الوالدين أو أحدهما . ومثل هذا السلوك — برغم ما يوحى به من نضج — يهدف إلى تجنب أذى القائم بالرعاية ويؤدي إلى أن يفقد الطفل الكثير في مجالات اللعب والمهارات الاجتماعية كما تقل رغبته في استطلاع بيئته وينخفض تقديره لذاته إذ يرى نفسه غيبياً أو شقياً غير جدير بالحب كما يقل شعوره بالكفاية في مواجهة أمور أو مهام أو مواقف تقع في إطار قدراته ، ويفسر الدارسون (يذكروهم الكتاب) ذلك بأنه استجابة تكيفية لظروف سيئة ، إذ يشعر الطفل بأنه أكثر أماناً حين لا يحاول القيام بشيء أو أمر ما عته لو أنه حاول ثم فشل مما يعرضه للعقاب الشديد .

وأياً ما كان من أنماط السلوك السابقة يتخذها الطفل فليس هناك من بينها ما يسهل عملية التعلم أو التعبير اللفظي عن المشاعر أو الأهداف والمقاصد ، لذا فليس من المستغرب أن يكون هناك من الأدلة العلمية ما يؤكد التأخر اللغوي للأطفال الذين تعرضوا للإساءة وبصفة خاصة فيما يتعلق بطرق التعبير اللفظي إذ تستخدم اللغة لا كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمقاصد والنوايا والمشاعر وإنما كوسيلة لتحاكي العقاب (Blager & Matlin, 1976)

الإساءة للأطفال ومشكلة التعريف :

تبرز المؤلفتان قصور التعريفات المستخدمة للإساءة للأطفال والتي تختلف وفقاً لاختلاف البؤرة التي يركز عليها عدد من التخصصات عند تعريف المشكلة . فهناك وجهة

الحب ، الضبط ، العقاب :

تبرز المؤلفتان البيانات التي حصلتا عليها من المقابلات التي تمت مع أمهات لأطفال أسيئت معاملتهم وذلك فيما يتعلق بما يبيدنه من محبة وقبول تجاه أطفالهن وكذلك الضوابط اللائي يفرضنها عليهم وأساليب العقاب وتبدو أن مثل هذه الإيحاءات لا تدرى أو تدرك تماماً ما سلوكهن في المواقف اليومية العادية من أثر على أطفالهن . كذلك فنادرأ ما يضمن مشاعر الطفل أو أهدافه في اعتبارهن ، مركزين الاهتمام على كيفية ضبط سلوك الأطفال وكيفية تهيئهم مع الميل لتفضيل استخدام العقاب البدني بدلا من محاولة التفاهم مع الطفل . وجميع امهات عينة البحث بلا استثناء ذكرن استخدامهن للضرب كوسيلة لتعذيب أو ضبط الطفل وجميعهن أيضا أكنن الاعتقاد بأن الضرب وسيلة غير فعالة ا كذلك ذكرت بعض الامهات أنهن يجدن من الصعب التحكم في أنفسهن عند قيامهن بعقاب أطفالهن ، كذلك هناك من الامهات من كنن غير متسلطات في استخدامهن للعقاب ، الامر الذي لايد وان يكون (مربكا) بالنسبة للطفل فيما يتعلق بما يعاقب عليه وما لا يعاقب عليه ، كذلك اقررت نسبة كبيرة من الامهات استخدام اشكال من العقاب الانتعالي وذلك بتهديد الطفل بالتوقف عن حبه أو رعايته أو إبعاده أو التخلص منه بشكل أو بآخر .

اما فيما يتعلق بالمشاعر الإيجابية تجاه الطفل ومدى استمتاع الام بطفلها وتقديرها لحاجاته وفرديته فان كثيرا من الامهات اللائي يسئن لأطفالهن كن يركزن على صفات الطفل السلبية اكثر من ذكرنهن لصفاته الايجابية ، كما كان كثيرات منهن غير مكترثات بما إذا كان لطفلهن خصائص متقدمة أو صفات ايجابية ، بينما عجزت بعض الامهات عن ذكر أى أمثلة ايجابية لعلاقتن بأطفالهن .

اما فيما يتعلق بإستراتيجيات العقاب والضبط فمن الضروري عند فحص هذه الاستراتيجيات ان تكون على وعى بالهدف من تعذيب الأطفال وأساليب النظام المتبعة . فكل لأباء والامهات يودون أن يتعلم لأطفالهم الوان السلوك

التعرض للإساءة وسوء المعاملة وقسوتها ومن هنا فبدلا من البحث عن مدى باثولوجية الوالد (أو الوالدة) الذى يسوء لأطفاله فإنه يكون من الأجدر أن نعتبر الاساءة الوالديه للطفل نقطة التطرف في متصل لأساليب التهذيب المتبعة ، وقد وجد أحد الدراسين (Cilz, 1970) في دراسة مسحية قام بها على عدد كبير من حالات التعرض لقسوة المعاملة الوالدية أن أكثر من نصف هذه الحالات كانت تتطوى على واقعة عقاب تجاوزت حدودها . وتختلف آراء الآباء والامهات حول استخدام العقاب البدني كوسيلة للضبط وتراوح ما بين تأييد الضرب من أن لآخر ، إلى استخدام الضرب بانتظام ، إلى استخدام ادوات للضرب كالعزم أو فرشاة الشعر إلى التاكيد بشدة على ضرورة استخدام الضرب كوسيلة للتهذيب ، وترى المؤلفتان أن الذين يستخدمون أداة للضرب عادة ما يمكن اعتبارهم على مشرف احداث اصابات بأطفالهم بل ويمكن اعتبارهم فعلا لباء مسيئين لأطفالهم ، وفي هذا الصدد يرى ريجلر (Zigler, 1980) . أيضا أن الإساءة للأطفال تقع على متصل للوالديه طرفة الايجابي المحبة والقبول وطرفة السلبي القتل وفي منطقة الوسط بين الطرفين تقع الاساءة الوالدية وبعض وقائع العنف الوالدى تجاه الأطفال .

ولأن الدراسة التي قام بها صلحبتا الكتاب على أطفال تعرضوا للإساءة وسوء المعاملة تشتمل أيضا امهات الأطفال لذا استخدمنا أكثر من طريقة لجمع البيانات فكانت هناك المقابلة المقيدة وفيها أجابت الامهات على كيفية معاملتهن برؤيتهن لأطفالهن وأساليبهن المتبعة في الضبط والعقاب ، كذلك استخدمت الملاحظة الموضوعية المنظمة للأطفال اثناء تفاعلهم مع الامهات (حين يأتين لمركز رعاية الأسرة) أو في تفاعلهم مع أقرانهم ومع بقية المشرفين على المركز ، وتقود المؤلفتان جزءا كبيرا من فصول الكتاب لعرض مفصل لمنهج الدراسة وأطفال العينة وأمهاتهم ثم تعرضان بالتفصيل لما أدلت به الامهات في المقابلة وأساليبهن مع أطفالهن من حيث العقاب والضبط ومن حيث المحبة والقبول .

الاجتماعى المقبول ، لكنهم يختلفون فيما بينهم فيما يتوقعون من أطفالهم من سلوك وفي أنماط السلوك التي يقولونها وتلك التي لا يمكنهم تحملها ، وينبغي — في الوضع الأمثل — أن تتفق التوقعات والمطالب مع قدرات الطفل وامكانياته ومرحلة النمو التي وصل إليها . ويختلف الآباء والأمهات فيما بينهم أيضا في نوع الضوابط والعقوبات التي يستخدمونها لتشجيع أو حفز أطفالهم للقيام بالسلوك المرغوب . فبعض الآباء والأمهات يميلون لاستخدام أسلوب اتوكراطى فيما يتعلق بالضوابط والنظام بمعنى أنهم المتحكمون ، الواضعون للقواعد وهو يتوقعون أن يطيعهم الطفل ، ومنطقهم في ذلك هو « لأننى (الراشد) قلت ذلك ، لأننى (الراشد) أرى ذلك » ومثل هؤلاء الآباء يميلون إلى استخدام العقاب البدنى .

وهناك من الآباء من يفضل التأكيد على شرح الأسباب للطفل ومناقشته كما يفسر لماذا يتوقع منه القيام بسلوك ما وكثيرا ما يثب الطفل أو يقدم له بعض التنازلات عند قيامه بالسلوك المرغوب وبالنسبة لمثل هؤلاء الآباء فإن القواعد ليست هي ما يفرضها الكبار على الصغار وإنما هي ما يلتزم به كل من الكبار والصغار ولأنها تنطبق على الجميع لذا فهي قابلة للتفاوض والتغيير .

ومن هنا فإن الآباء والأمهات اللذين يتبعون هذه الإستراتيجيات يتيحون للطفل بعض الاستقلال الذاتى في اتخاذ القرار كما أنهم لا يصرون بشكل ملح على ضرورة أن يطيع الطفل أوامرهم وإنما يدركون تماما أن للطفل أنشطته الخاصة ومهامه واهتماماته وهى سبب وجيه ومقبول لقوله أحيانا « لا » .

غير أن الآباء والأمهات الذين يسيئون معاملة أطفالهم كثيرا ما يميلون لاستخدام الأسلوب الاتوكراطى في ضبط أطفالهم كما أنهم يؤيدون استخدام العقاب البدنى كوسيلة للضبط غير مدركين أن العقاب البدنى والعنف يصبح فيما بعد حلا لمشكلة وليس مشكلة في حد ذاته . والعنف — كما تبرز صاحبنا الكتاب — غير مرغوب لكنه يحدث وبصفة خاصة حين يكون الأشخاص تسماء ، متعبين أو محبطين ..

وكما أوضحنا الامهات في هذه الدراسة فإن العقاب البدنى قل أن يكون له تأثير على السلوك الذى ترغب الامهات في تغييره ، بمعنى « إذا كان هناك من يخالف في رأى ، أو إذا كان لا يفهم ما تود ايضا حله ، فليس هناك أدنى احتمال لأن تجعله يفهم ما تود ايضا حله أو أن يوافقك في رأيك إذا ما قمت بضربة وإنما من الأرجح أن يجعله الضرب مضطربا بحيث لا يمكنه أن يفكر فيما قلته له أو طلبته منه » (صفحة ١٩٧) ، وعلى كل فإن ذلك هو ما يتبعه بعض الآباء مع أطفالهم .

وفي نهاية هذا الفصل يبرز الكتاب للآباء والأمهات ولكل من يعمل مع الأطفال وذويهم أن يقدم شكلا من أشكال المعون بجميع مستوياته أربعة نقاط رئيسة تتعلق بما يفرض على الأطفال من ضوابط :

— قرر ووضح ما للقواعد المرغوب اتباعها على أن تكون متناسبة مع عمر الطفل ومرحلة نموه وعلى أن تكون بسيطة بقدر الامكان .

— كن متسقاً ، أى لا تعطى رسائل مختلفة فيما يتعلق بالقواعد ، فالامهات المسيئات لمعاملة الأطفال كثيرا ما كن يطبقن القاعدة بشدة في مرة لكنهن كن يضحكن مرات أخرى على « شقاوة الأطفال » ، وحيث يكون الوالدان معا فينبغى أن يتمسك كل منهما بنفس القواعد ، وينفس درجة الاتساق .

— امتدح الطفل على قيامه بسلوك طيب ، فكثيراً من الأسر التي يظهر فيها مختلف أنواع السلوك المشكل ومشكلات السلوك هي أسر لا يحصل الطفل فيها على الاهتمام ولا يلتفت إلى أن ما يقوم به إلا حين يصدر عنه سلوك غير مرغوب أو حين يتم « بشقاوة » ما بينما يتم تجاهل كل ما يقوم به من سلوك طيب .

— أشرح ما الذى تقصده « وأعد . الشرر وكرهه — فمن الصعب على الطفل الصغير أن يتذكر القاعدة وبصفة خاصة إذا انهك في شيء أو كان متحمسا له . وينبغي على الوالدين أن يتوقعوا شرح وإعادة شرح ما يودون لأطفالهم اتباعه أو القيام به وذلك قبل أن يستوعب الطفل هذه القواعد

ويستدخلها ، وإذا ما إحترم الآباء حاجات الطفل إعتزلوا بذلك فالاحتمال الأرجح هو أن يصبح بإمكان الطفل أن يسلك بنفس الطريقة تجاه الوالدين .

حقوق الطفل :

في هذه الفقرة الأخيرة من الكتاب نضع المؤلفتان بكل قوة ووضوح سبعة حقوق أساسية للطفل وهما من ذلك هو إبراز أن للطفل حقوقا ينبغي الوفاء بها وكذلك وضع هذه الحقوق في سياق المشكلات التي مرت بها الأسر التي قامت بدراستها ، والفقرة تهم كل من يعمل مع الأطفال :

١ - حق الغذاء :

فكل من يعمل مع الأطفال ينبغي أن يدرك أن الطفل ناقص الوزن الذي تبدو عليه بوادر الاعتلال هو طفل قد يكون عرضه لخطورة سوء المعاملة . فقد لا تكون تغذيته كافية بسبب الفقر أو بسبب تجاهل وإهمال الوالدين ، وقد يقوم القائم بالرعاية بحرمانه من الطعام كحد وسائل العقاب ، أو قد يتولع ولي الأمر أن يقوم الطفل بإطعام نفسه بنفسه في حين لا يكون ذلك في حدود قدراته ، أو أن تناول الطعام هو مصدر توتر في العلاقة بين الطفل والقائم بالرعاية .

٢ - حق العناية بنظافته ومظهره :

رغم أن المحافظة على نظافة الطفل وحسن مظهره أمر يتطلب كثيراً من الجهد ، ورغم أن الأمهات يختلفن في درجتهن تحمل بعض القذارة وعدم العناية بنظافة أطفالهن إلا أن هناك عدة معايير أساسية لنظافة الطفل ينبغي مطابقتها . فالطفل الذي لا يستحم ولا تغير له ملابس الداخلية لمدة طويلة هو طفل مهمل تساء معاملته ، والرضيع الذي لا تغير له سراويله بانتظام هو رضيع لا يلقى رعاية كافية ، الأم التي ترى أن اتساخ ملابس طفلها فعل متعدي لإثارتها هي ولا شك أم بحاجة إلى العون والمساندة .

٣ - حق اللعب :

اللعب هو « عمل » الطفل ، ومنذ بداية عهده بالحياة فهو بحاجة لمن يجعله ويحادثه ويشجعه على استكشاف بيئته والتعرف عليها ، والأطفال لا يمكن أن ينموا دون وجود التنبهات المناسبة ، والكبار والقائمين بالرعاية هم أهم مصدر لهذه التنبهات ولا يكفى الأمر أن تعطى الطفل دمية أو لعبة وتتوقع منه أن يلعب بها ، فالطفل يمكن أن ينمو بدون اللعب والدمى لكنه لا يمكن أبداً أن ينمو بدون التفاعل مع الآخرين . وتذكر المؤلفتان هنا حالة طفل في الرابعة لم يكن يعرف اسمه لأن أمه لم تكن تتكلم معه أبداً .

ولأن الطفل له الحق أن ينمو على نحو سليم فإن ذلك يتطلب قدراً من الضوضاء والغرض على الكبار جعلها كجزء لا يتجزأ من حقيقة أن الطفل كائن حي وليس دمية .

٤ - حق الأمان :

من حق الطفل أن يكون آمناً بمعنى أن نحمله من الأخطار الحقيقية الموجودة في البيئة والتي لا يمكنه تجنبها ، وهذا الحق ينطوي على ضرورة أن يجعل الأبوان منزلهما آمناً بالنسبة للطفل كأن يحفظا المواد الكيماوية والمقايير وغيرها بعيداً عن متناول يد الطفل مع تعليم الطفل الأخطار المحيطة به بما يتناسب مع عمره الزمني وبطريقة المناسبة وليس بأن تلصق يديه بالنار لكي يعرف خطرها ، وهو ما فعلته أحد أمهات الدراسة بطفلها ، أو أن مثل هذه الطريقة يمكن أن تدخل في نطاق الإساءة وسوء المعاملة . كذلك لا ينبغي أن نتوقع أن يذكر الطفل ما حدثناه منه من مرة واحدة . والطفل ينبغي أن يكون آمناً من أي شكل من أشكال العدوان البدني . وكل من يعمل في مجال تقديم الخدمات النفسية للأطفال يعلم تماماً أن استقرار استخدام العقاب البدني يمكن أن يتدهور سريعاً إلى أحداث إصابات بدنية بالطفل ويمكن أن يتدهور أكثر من ذلك بأن يصبح أحداث الإصابات بالطفل نتيجة للآذى البدني أمر متداول .

والطفل ينبغي أيضا حمايته من الاعتداء الجنسي والذي يمكن أن يحدث في إطار الأسرة بالرغم من أن ذلك كان لا يثير اهتمام المتخصصين في تقديم الخدمات النفسية للطفل والأسر إلى عهد قريب ، فالوالدين والمتخصصين ينبغي أن يكونوا يقظين تماما لاحتمال حدوث مثل هذه الاساءات الجنسية ، وتؤكد مؤلفنا الكتاب على أهمية وقيمة الملاحظة ، ولا ينبغي اغفال أي بادرة ذات معنى في سلوك الطفل أو سلوك الكبير ، فالطفل ينبغي أن تتوافر له وسائل طلب العون والطفل الذي لا يمكنه أن يعبر عن خبراته بالكلام يمكن مساعدته من خلال اللعب وفنيات العلاج باللعب .

٥ - حق الأمن النفسي :

ينبغي للطفل أن يكون آمنا من الخوف من العنف ، أو الاعتداء الجنسي ، أو أي شكل من أشكال العدوان عليه من قبل عالمه الاجتماعي . فالطفل الذي يعيش في حالة خوف أو ترقب لما قد يقع عليه من عدوان لن يكون تلقائياً أو حراً في استكشاف عالمه ، وبالتالي تنوق إمكاناته للتعلم وفرص نموه . فالطفل غير الآمن هو طفل قلق مضطرب تظهر عليه كثير من الأعراض والسلوكيات المضطربة والتي قد يكون لبعضها قيمة تكيفية — كالتنحس والتربس — في بيت يتعرض فيه الطفل للعنف وأشكال الأذى لكنها في النهاية تنوق نمو الطفل السليم ، وهكذا قد يصبح الطفل في النهاية حبيس أشكال من السلوك السلبي يقوم بها وبشكل متكرر لكي يجذب الانتباه والاهتمام .

ولكي يكون هناك آمنا نفسيا للطفل ينبغي ألا يقع فريسة لأشكال الإساءة النفسية والانفعالية من رفض وتهديد بسحب الحب وإغاظه وتهديد بالإهمال أو التخلص منه ، ومعايرته بمصير ومقارنته بأقران . فإذا تكرر تجاهل ألم الطفل ومعاناته ، وإذا تكرر مضايقته وتهديده فإن ذلك سيؤدي بإيمته النفسي ورغم أننا لن نلخص عليه اصنابات جسمية ظاهرة إلا أن الاصابة النفسية ستحدث وبشكل شديد . ويبدو أن بعض الآباء والأمهات قد مروا في طفولتهم

بخبرات من هذا النوع لذا ينبغي تقديم العون لهم حتى يمكن إيقاف دورة العرمان المتعاقبة بين الأجيال وذلك بمساعدتهم في زيادة فهمهم لنمو الطفل وتشجيعهم على الاستجابة على نحو طيب لحاجاته الانفعالية (Rutter & Madge, 1976)

ولكي يكون الطفل آمنا نفسيا ينبغي أن يشعر بأن حاجاته سيتم إشباعها وأنه لن يلقى الإهمال ، فالطفل ينبغي أن يتكون لديه الإحساس بأن هناك من يهتم لا بتقديم الطعام له أو تغيير ملابسه فحسب وإنما بمشاعره بالألم أو الخوف أو الوحدة .

٦ - حق التقدير :

الطفل بحاجة إلى الاحساس بأنه مقدر وله قيمته وأهميته ، وهو بحاجة لأن يشعر أنه محبوب مرغوب لذاته ، وهو بحاجة للتشجيع والقبول لكي ينمو نموا سليما . والأطفال الذين لا تصلهم إلا رسائل منطوقة أو غير منطوقة مضمونها سلبي من قبل القائمين برعايتهم سيعانون من انخفاض تقديرهم لذواتهم بل وإن يتروخوا إلا الرفض والفشل من قبل الآخرين بل وربما تكونت لديهم أنماط من المسالك التي لا تلقى إلا الرفض من قبل العالم الاجتماعي .

٧ - حق الطفل أن تنتج له أن يكون طفلا :

الطفل مصدر سعادة وامتاع للوالدين لكنه يتطلب الكثير من الجهد والعمل الشاق فعملية تربية الأبناء أشبه بعملية مستمرة لحل المشكلات ، وكل مهمة تتلوها أخرى وكل أسبوع أو شهر أو عام يأتي بمهام جديدة يثير قضايا ينبغي حلها .

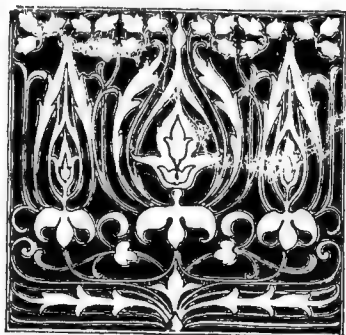
وتؤدي مواجهة الوالدين لهذه المهام بشكل طيب إلى زيادة شعورهم بالتمتق والانجاز ، ولكن حين لا يتم مواجهة المطالب على نحو طيب يكون هناك شعور الآباء بخيبة الأمل وبالرفض وتصبح عملية التنشئة وتربية الأبناء عبأ ثقيلا .

واقعية ، وتكون الطامة الكبرى حين يظن الوالدان أو أحدهما أن مجيء الطفل قد تدخل في حياته وأحدث بها تغيرات لا يرضاها وهنا يصبح الطفل ملوما على ما لم يفعله . كل ذلك لا شك يتدخل في حاجة الطفل لأن يكون طفلا ولأن ينمو نمو سليما وأن يكون له كيانه المتفرد المقبول في إطار إمكانياته وقدراته كطفل ينمو لا كراشد قد اكتمل نمجه .

وكثير من الآباء ينقصهم النضج والمعرفة بنمو الطفل بشكل يجعلهم غير مهئين لمهام الوالدين وغير مهدين لها ومن هنا فقد يفسر بعضهم سلوك الطفل على أنه محاولة لاغاثتهم أو إثارتهم ، أو أن هذا الطفل شيطان شقي . كذلك يكون لدى البعض توقعات مبالغ فيها تجاه أطفالهم بحيث لا يمكنهم قبول سلوكهم في إطار ما لديهم من قدرات وإنما يقيمون هذا السلوك وفقا لما لديهم من توقعات مبالغ فيها غير

من مراجع الكتاب :

- Blager F. & Martin, H. P. (1976) Speech and language of abused children, In the Abused child ed. H. P. Martin - Cambridge: Mass; Ballinger.
- Bowlby, J. (1953): Child care and the growth of love Hamondsworth: Penguin.
- Gil, D. (1970): Violence against children. Cambridge: Mass; Harvard University Press.
- Kempe, C. H. (1975): Recent developments in the field of child abuse. Child abuse & Neglect, 3, ix - xv.
- Kemp, R. S. & Kemps C. H. (1976) Cycles of deprivation, London: Heinemann
- Rutter, M. & Madge, M. &. (1976) Cycles of deprivation, London: Heinemann.
- Spinetta, J. J. & Risher, D. (1980) The child abusing parent: A psychological review. In Traumatic Abuse & Neglect of Children at Home, ed. G. J. Williams & J. Money. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Zigler, E. (1980): Controlling child abuse do we have the knowledge and/ or the will? In child Abuse: An agenda for action, ed. G. Grebner, C. Ross & E. Zigler, Oxford University Press.



نحو علم نفس التنمية

أ. د. عبد الرحمن محمد العيسوي

استاذ علم النفس

كلية الآداب بجامعة الإسكندرية

مقدمة :

الشاذة من أبناء المجتمع كالمرضى والجانحين والمجرمين
والمجانين (Abnormal groups) ^(١)
ليس هناك أدل من مواكبه علم النفس واتسامه بالمرونة
من أسهامه الإيجابي والفعال في الحربين العالميتين اللتين
دارت رحاهما في هذا القرن ، فنشأ وتطور وازدهر علم النفس
الحربي أو العسكري Military psychology أبان
الحربين ، ويتنوع الخدمات والأبحاث النفسية لتشمل : علم
النفس التجريبي ، والتربوي ، والاجتماعي ، والفسيولوجي ،
وعلم نفس الحيوان ، والإداري ، والارتقائي ، والقضائي ،
والمقارن ، والصناعي أو المهني ، علم النفس الجنائي
والإكلينيكي وعلم نفس الطفل والمراهق ودراسات
الشخصية ، وذلك إلى جانب تاريخ علم النفس ومدارسه
ومناهج البحث فيه ، والقياس وأدواته والإحصاء
السيكولوجي وتقنياته .

في هذا المقال — المتواضع — أقدم باقتراح للمسؤولين
عن الدراسات النفسية في مصر والعالم العربي لادخال مادة
جديدة ضمن المقررات والبرامج الدراسية لطلاب علم النفس
تتناول ما يمكن أن نسميه علم نفس التنمية Psychology of
Development مواكبة لتطور المجتمع . وليس ذلك بغريب
على ذلك العلم الناضج والوثاب الذي أخذ في التطور السريع
مذ اتسلاخه عن أمه الفلسفة ورغم حداثة تاريخه ، الا أنه
سريع الخطى في مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية
والاقتصادية والاجتماعية التي تدور حوله في المجتمعات
المحلية والعالمية . بل إنه كان ومازال هو ذاته أحد أدوات
المجتمع في التقدم والرفق والتحضّر والتحديث . Modernization
.

ولقد امتدت الخدمات السيكلوجية لتشمل كافة جوانب
الحياة العصرية ، ولم تعد قاصرة على تقديم الرعاية للفئات

١ — تحقيق الرخاء ، وما يتبع ذلك من سداد المديونية ، وتحسين نظام المدفوعات ، وزيادة الدخل القومي والفردى ، ورفع مستوى معيشة الافراد .. الخ .

٢ — تدعيم الديمقراطية فكريا وسلوكيا وارساء مبادئها في الحق والعدل والمساواة والاخاء وتكافؤ الفرص والتعاون والمشاركة .. الخ .

٣ — صيانة السيادة والاستقلال وعدم التبعية السياسية او الاقتصادية ، ويتطلب ذلك تحقيق القوة العسكرية الوطنية وتطويرها باستمرار وإستنادها إلى قاعدة اقتصادية وسياسية واجتماعية وعلمية سليمة .

٤ — نشر العلم والقضاء على الأمية وتحقيق آمال الجماهير المتطلعة إلى الارتقاء بماء التعليم العالي الذى تتخذ منه طبقات المجتمع ، ولا سيما الطبقات الكادحة ، مصعدا اجتماعيا ترتقيه للصعود دائما . ولا شك أن التعليم في الوقت الحاضر مطلب اجتماعى ملح .

٥ — نشر الوعي الأمنى والصحى والدينى والخلقى وتنمية القيم الاسلامية الخالدة في الحق والخير والجمال والعدل والانصاف والشورى والبر والاحسان والامانة والصدق والولاء والوفاء والتضحية والبذل والعطاء والإستشهاد .. الخ .

٦ — مواكبة حضارة العصر واللتحق بها ونقل التكنولوجيا المتقدمة واستيعابها ، وعدم التخلف عن مسيرة العصر بما فيه من علم وفكر مع المحافظة على ما لدينا من تراث وقيم ومبادئ نابعة من ديننا وتاريخنا وأمجادنا الخالدة بل العمل على ازكائها .

وسائل تحقيق الاهداف الاجتماعية :

إذا كانت هذه اهداف مجتمعتنا ، أو بعضها منها ، فإن تحقيقها يتطلب اتخاذ العديد من الوسائل والاجراءات واتخاذ كثير من النماذج واعتناق الفلسفات المؤدية إلى تحقيق هذه الغايات ومن ذلك الاهتمام بزيادة الانتاج ، وتحسين جودته ، حتى يفي بالاحتياجات المتزايدة لأبناء

ونضيف إلى ذلك علم نفس البيئة ، ذلك الفرع الذى ظهرت الحاجة اليه بازدياد مشاكل البيئة وما أصابها من جراء التلوث Pollution والازدحام والضوضاء وبناء ناطحات السحاب والتكدس السكاني وما فيه من ضوضاء وتلوث الهواء والماء والتلوث النووي والتلوث بالضوضاء (التلوث مشكلة العصر للدكتور أحمد مدحت اسلام — عالم المعرفة — ١٩٩٠) . وفي ضوء المفاهيم الاجتماعية التى تطرا على المجتمع العربى يمكن اضافة علم نفس الادمان Psychology of Addiction نظر لتفشى ظاهرة الادمان وسقوط مئات الضحايا في مستنقع الادمان وفي ظلماته .

وعلم النفس ، شأنه في ذلك شأن شتى العلوم والمعارف الاخرى ، لا يمكن أن يقف ساكنا حتى يتغير المنظر الاجتماعى من حوله ثم يأخذ في تطوير نفسه ، انما لا بد أن يكون للسلوكيين دور المبادأة ولخذ المبادرة في الدعوة للإصلاح والتطوير والتصدي لما يجابه المجتمع من المشكلات والازمات والعمل على دراساتها واقتراح الحلول الملأمة لها أول بأول .

وإذا كنا نجتاز مرحلة الصراع مع الزمن ، ولهت الانفاس لكى نواكب ركب حضارة العصر ، فلا يمكن أن تكون جهود علماء النفس ضربة من الترف العلمى والاستغراق في النظر والتأمل ، وإنما أن توجه جهودهم في المقام الأول لمعارك المجتمع وملاحم نضاله .

ولكى يقسنى للعلم القيام بخدمة المجتمع على الوجه الصائب لا بد من التعرف أولا على اهداف المجتمع في الوقت الحاضر لأن ذلك يضىء الطريق ويوضح الرؤية أمام المشتغلين بالعلم في وطننا العربى الكبير لكى تتجه جهودهم وطاقاتهم نحوا .

اهداف المجتمع الراهنة :

لكل مجتمع ، في كل حقبة من حقب التاريخ ، اهداف أو اولويات يضعها نصب عينيه محاولا تحقيقها ، ونستطيع ان نقول ان مجتمعا كالمجتمع المصرى لا بد وأنه يستهدف ما يلي :-

المجتمع ، وحتى يقوى على المنافسة في الأسواق العالمية . وفي سبيل تحقيق الاكتفاء الذاتي يلزم غزو الصحراء واستقطاع مساحات شاسعة من جوفها . وضمتها إلى الرقعة الخضراء ، وعد اعضاء العمران إلى اعماق الصحراء ، ويتطلب غزو الصحراء هذا ، من بين ما يتطلب ، تغيير اتجاهات الناس العقلية نحوها . كذلك يتطلب اتباع سياسة فعالة في تحديد النسل وتنظيم الأسرة حتى لا تلتهم الزيادة المضطربة في اعداد السكان عوائد التنمية ومربوداتها .

كذلك يتطلب هذا الهدف تغيير الانماط الاستهلاكية لدى أفراد المجتمع ، واتباع أنماط أكثر توعية واقتصادا ، وغير ذلك من الوسائل والاجراءات التي تكفل تحقيق هذه الاهداف . ولا شك أن التنمية وخططها ومشروعاتها من بين الوسائل المهمة التي اتخذتها الدولة في كل مجتمعنا العربية سياسة لها لتحقيق هذه الاهداف وغيرها . وتتطلب التنمية تغييرا فكريا وسلوكيا وإداريا وجدريا وفوق كل ذلك تتطلب قيما خلقية خاصة تكفل لها النجاح وتضمن عائداها . كذلك تتطلب التنمية استخدام العلم والتكنولوجيا في المشروعات العمرانية والانتاجية المختلفة . وتحسين سبل الادارة واسهام أحاد الناس في مشروعاتها .

مفهوم التنمية بمعناها الشامل :

التنمية ، بداية التطوير العمدي المقصود والهادف ، وتحسين الأشياء ، والارتقاء بجودتها ، أو انشاء الأشياء الجديدة ، والعمل على تقدمها وحسن تطورها ، وإزدهارها ومن معانيها التوسع والامتداد ، والكشف عما يكن في باطن الأرض أو في سماء الوطن أو في مائة من خيرات واستغلالها أو ما يوجد من قوة وطاقات والعمل على تحسينها وجعلها تغطي أقصى ما تملك من خيرات . وتتضمن التنمية تقوية مصادر الخير والانتشار والنمو والتطوير وجعل الأشياء أو الاشخاص أكثر نضجا وأكثر عمقا وأكثر فهما . وقد تعنى التدقيق والضبط والتشغيل والاستعمال والاستكشاف وأرتياد الاماكن المجهولة واكتشافها واستغلال الامكانات واستثمارها أو القدرات الكامنة وتتضمن معنى التنمية

والتشديد ، ونشر العمران في الاماكن الخالية ، وكذلك عمليات التعدين أو استخراج المعادن من باطن الأرض ، وتتضمن عمليات التنمية تحويل الأشياء من شكل إلى شكل آخر أكثر تطورا كما هو الحال في الصناعات البتروكيميائية . وعلى ذلك يمكن النظر للتنمية على أنها عملية تؤدي إلى تنمية الأشياء والناس . ويمكن النظر إليها على أنها نتائج هذه العملية ، أي عملية التنمية وقد تشير إلى عمليات التعديل والتغيير والتركيب أما ما يعرف باسم مناطق التنمية فهي تلك المناطق التي يستشعر المجتمع أنها غير نامية ، ولذلك يمد إليها يد العون في شكل مزيد من العمران والتصنيع .

وقد تتطلب عمليات تنمية المناطق المحرومة تقديم المساعدات للتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل للسكان وتحسين ظروف المعيشة بما في ذلك من امدادات المياه والاضاءة والنظافة وتعليم الحرف ونشر المهن والصناعات النافعة . ولقد تبنت المملكة المتحدة البريطانية حاجة بعض مناطقها إلى التنمية في وقت مبكر إلى عام ١٩٢٤م . وفي عام ١٩٤٥ تحول اسم هذه المناطق من المناطق غير النامية إلى المناطق النامية بعد أن امدت إليها يد التنمية والتعمير . ومن الوسائل التي استخدمتها انجلترا لتنمية هذه المناطق تقديم العون والمنح والقروض لانشاء المصانع الجديدة^(٧) .

والعمل التنموي ، بمختلف ابعاده ليس غريبا على أرض الاسلام ، فلقد حرص الاسلام الحنيف على تنمية مواهب الفرد وقدراته وخبراته ومعارفه ومختلف قواه الجسمية وتدعيم ايمانه بالله الخالق^(٨) .

التنمية والنمو الطبيعي :

التنمية من أكثر المفاهيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والبشرية اتساعا في عصرنا الحالي ، ولا سيما في دول العالم الثالث التي أخذت منها منهجا للتقدم والرقى والتخلص من وهدة التخلف ، وللحاق بركب حضارة العصر .

والتنمية لغة معناها « النماء » أي الأزياد التدريجي في الاجسام الحية . ويقال نما المال نمواً . ويستخدم اصطلاح

هأما من العلوم الإنسانية ألا وهو علم النفس والدراسات النفسية التي تقوم بالنصيب الأكبر في أعداد أهم عنصر من عناصر العملية الانتمائية ألا وهو الإنسان نفسه . فيسعى هذا العلم للتحرف على طبيعة نموه ، وأساليب تفكيره ، وطرق أعداده ، وتعليمه ، وأساليب علاجه ، وتحليله من المشكلات والأزمات . وتنمية قواه العقلية والنفسية والصحية ، وصقل شخصيته وتنمية سماته . وإذ ذلك فإن علم النفس دوراً لا يقل عن العلوم الأخرى في معارك التنمية وفي تحقيق أهدافها ما لم يكن أكثر منها .

تعريف هيئة الأمم للتنمية :

ومهما تعددت مفهومات التنمية ، فإنها تتفق في الهدف العام منها وهو تحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته ، فالتنمية ، وفقاً للمفهوم الذي تتبناه هيئة الأمم المتحدة ، يشير إلى العمليات التي تؤدي إلى تقدم المجتمع اقتصادياً واجتماعياً ، وذلك عن طريق تضاعف الجهود الحكومية والشعبية . ويشار ، أحياناً ، إلى التنمية Development على أنها التغيير الاجتماعي Social change الذي يتضمن إضافة أفكار جديدة إلى النظام الاجتماعي Social system بهدف تطوير أحوال الناس ، وتوفير الخير الاجتماعي Social well being بينما يرى بعض مفكرى التنمية أن التنمية عبارة عن زيادة فرص الحياة أمام الناس . ويهتم الفكر التنموي الحديث بتحقيق الرفاهة البشرية أو تحقيق الحياة الجديدة . وهناك أعداد كثيرة لهذه السعادة منها البعد المادي ، والبعد الاقتصادي ، والبعد البشري ، والبعد الانساني ، والبعد الاجتماعي ، والبعد البيئي .

ومؤدى هذا أن العملية التنموية عملية متعددة الأبعاد ، حيث تتضمن البعد السياسى والاجتماعى والاقتصادى والبيئى .

التنمية بمعناها الشامل :

ومن الجدير بالذكر أن تشير إلى مفهوم التنمية في إطار الفكر التنموي الشامل . فالتنمية « هى النمو المدروس على أسس علمية ، والذي قيس أعداده بمقاييس علمية سواء

التنمية بمعنى الزيادة في رفع مستوى المجتمع اقتصادياً واجتماعياً . وهناك أنواع أو أعداداً مختلفة من التنمية ، منها التنمية الاقتصادية Economic development ويختلف مدلول التنمية الاقتصادية عن النمو الاقتصادي Economic growth الذي يشير إلى التقدم الاقتصادي الثقائى أو الطبيعى أو العفوى . ويختلف مفهوم التنمية أو النماء عن مفهوم التغيير ، لأن التغيير لا يؤدي بالضرورة إلى التقدم والارتقاء في المجتمع ، كما هو الحال في حالة الحرب الذي يؤدي إلى تغيير أوجه الحياة في المجتمع ، ولكن إلى الأسوأ . أما النمو فيختلف عن مفهوم التنمية ، لأنه قد يحدث بصورة تلقائية دون التدخل المتعمد من قبل المجتمع . والتنمية يقصد بها التدخل المقصود لتحقيق النمو بصورة سريعة الخلقى في حدود فترة زمنية تحددها خطط التنمية ، فزيادة السكان في مجتمع ما قد تنمو وتتزايد دون تدخل من قبل الدولة أو المجتمع . والحقيقة أن الفرق بين مفهوم النمو والتنمية كالفرق بين التطور وعملية التطوير المقصودة .

وبينما يحدث النمو من خلال تطور تدريجي بطيء ، فإن التنمية تحتاج إلى دفعة قوية تحركها قدرات إنسانية خبيرة ، تخرج المجتمع من حالة الركود إلى التقدم ، كما أن الفرق بين التغير والتنمية يتمثل في أن التنمية يفترض سريعا في خط مستقيم صاعد يميزها عما كان ، كما تفترض حكما تقويميا يصفها بأنها تسير إلى الأفضل ، بعكس التغير الذي لا يفترض فيه الأحسن على طول الخط ، وإنما قد يكون تغيرا إلى أسوأ^(٤) .

« والحقيقة أن التنمية عملية شاملة متكاملة تتضمن كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبشرية والقانونية والتعليمية والسياسية^(٥) والأخلاقية » .

وعلى ذلك فالتنمية لا تقتصر على مجرد تقديم الخدمات الاجتماعية . ويذهب بعض المفكرين إلى جعل موضوع التنمية من مهام العديد من العلوم الإنسانية كعلم الاجتماع والانتروبولوجيا وعلم السياسة والإدارة والطلب الاجتماعى والزراعة وتخطيط المدن والدين والتربية ، ويفغنون بذلك فرعا

الاقتصادى ، حيث استهدفت التعرف على الأساليب التى أدت إلى تغير شكل الحياة فى المجتمعات الأوروبية من نظام الانتاج التقليدى المختلف إلى نظام الانتاج الرافى والمتطور .

ولقد كان ، فى الماضى ، يسود الاعتقاد بأن التنمية الاقتصادية التى تتمثل فى رفع مستوى دخل الافراد ، كفيته وحدها لتحرير الناس من مشاكلهم الاجتماعية والسياسية والتعليمية .. الخ . وكان مما يساق فى تأييد هذا لراء الاستشهاد بالثورة الصناعية الأوروبية التى أدت إلى انخفاض معدلات الوفيات ، وارتفاع مستوى عمر الفرد ، وتحسين الغذاء ، وارتفاع مستوى الدخل الفردى ، وزيادة عدد المساكن الصحية وما إلى ذلك .

والحقيقة التى كشفت عنها دراسات كثيرة ، أن التكنولوجيا فشلت فى حل مشكلة الإنسان الأوروبى . فلقد حدث تطور كبير فى جانب واحد من حياة المجتمع ، وهو الجانب المادى أو التكنولوجى ، ولم يواكبه تقدم فى الجوانب المعنوية والقيم الاخلاقية . ومن ذلك أن انتشار الآلة أدى إلى انتشار البطالة التى أدت ، بدورها ، إلى العديد من الامراض الاجتماعية الخطيرة . ونتج عن الثورة الصناعية ، كذلك ، ضعف الروابط الأسرية ، وضعف سلطان الرجل ، ونزول المرأة لميدان العمل الخارجى ، ومن ثم قلت الرعاية الوالدية للأبناء مما كان له اسوأ الأثر فى التنشئة الاجتماعية .

ومن هنا يتضح ضرورة مواكبة التنمية الاجتماعية للتنمية الاقتصادية . فالتنمية الاقتصادية ، وحدها ، تشبه الآلة التى لا تجد من يديرها من القوى البشرية ، كما تشبه التنمية الاجتماعية التى لا تجد سندا اقتصاديا المخبز الذى لا يوجد به دقيق (١) .

بل ان تضافر العناصر الاقتصادية والاجتماعية لا يكفى لتحقيق التنمية الشاملة « الا إذا كان المجتمع النامى نفسه متمتعا بالصاسبية الاخلاقية النابعة من أداء الواجب للواجب ، ومراعاة الضعيف ، والبعد عن السلبيات العديدة التى تتخرق فى عملية التنمية دخر السوس فى العظام المتهاكة ، كالاتهازية ، والانانية ، والوصولية ، والرشوة ، وعدم تقدير

كانت تنمية شاملة ومتكاملة أو تنمية فى أحد الميادين الرئيسية مثل الميدان الاقتصادى أو الاجتماعى أو السياسى أو الميادين الفرعية كالتنمية الصناعية أو التنمية الزراعية .. الخ (٢) .

ومن التعاريف التى قبلتها الامم المتحدة فى عام ١٩٥٦ للتنمية ، ذلك التعريف الذى يعتبر التنمية « العملية التى بمقتضاها توجه الفرد لكل من الامالى والحكومة لتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمعات المحلية لمساعدتها على الاندماج فى حياة الامم والاسهام فى تقدمها بأفضل ما يمكن » (٣) .

والحقيقة أن مفهوم التنمية بمعناها الشامل لا ينتمى إلى علم واحد من العلوم ، ولكنه يتطلب تضافر مجموعة من العلوم والتخصصات الحديثة . ويعتبر الانسان الهدف الرئيسى للتنمية الاجتماعية . كذلك فمما لا شك فيه ، أن العنصر البشرى هو اقصى العناصر المؤثرة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية فهو العنصر الذى يساعد على تحقيقها ، وهو ايضا الهدف الذى توجه التنمية من أجله (٤) .

ومن تعاريف التنمية ، بصفة عامة ، أنها التحريك العلمى ، المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية من خلال ايدىولوجية معينة لتحقيق التغير المستهدف من أجل الانتقال من حالة غير مرغوب الوصول اليها . وترتبط التنمية من حيث اهدافها وتصوراتها وعملياتها بالاطار الفكرى للمجتمع (٥) .

وعلى الرغم من أن التنمية عملية موحدة تسعى لاحداث تغير كمي ونوعي فى المجتمع على مراحل زمنية مخطط لها ، الا أنه قد جرى العرف على تسميها إلى تنمية اجتماعية وتنمية اقتصادية ويمكن اضافة لقسم أخرى كالتنمية البشرية .

قصور التنمية الاقتصادية :

والحقيقة أن مفهوم التنمية هو نفسه قد نما وتطور واتسعت آفاقه . والمأمول أن تزداد دائرة هذا الاتساع . فلقد نشأت الدراسات التنموية أول ما نشأت فى الاملاز

المسئولية ، والبحث عن الثراء الحرام ، فذلك سلبكيات لا يمكن أن تتحقق معها تنمية مجتمع ما مهما توافرت له سائر العناصر الاقتصادية والاجتماعية^(٥).

فالتنمية الاقتصادية ، مهما بلغت دقة الأدوات المستخدمة فيها ، لا بد لها من تحريك النظم الاجتماعية والإدارية وترشيدها ، ولا بد من الوعي ونشر روح تحمل المسؤولية وتنمية قدرة الأفراد على استيعاب التكنولوجيا ومستحدثاتها الجديدة ، وحسن استخدامها ، ولابد من توفير العلاقات الإنسانية ، والعدالة الاجتماعية ، التي تكفل اشراك الناس في التخطيط التنموي ، والتنفيذ والمتابعة ، واتخاذ القرارات والاشراف ، ثم الانتفاع الامثل بثمرات التنمية .

و « مهما اختلف العلماء حول أهمية العنصر الاقتصادي والاجتماعي ، فإنه يمكن القول بأن قيمة العنصر البشري في التنمية لا يماثلها أية قوى أخرى ، لأن الإنسان هو صانع التنمية ، وليس العكس ، والإنسان الماض إلى هنا هو ذو الكلفة الانتاجية والاخلاقية المرتفعة ، والذي يثال قسما وافيا من التعليم ، ويتمتع بصحة جيدة ، ويتوفر له وسائل الحياة الأمانة في حاضره ومستقبله^(٦).

ولقد بلغ من تقدير أهمية العلم في التنمية أن قال احد علماء الاقتصاد — وهو « مارشال » أن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة ، ذلك لأن الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والانتاج والابداع ، يستطيع أن يسفر كل قوى الطبيعة ومصادرها وكل مائي باطن الأرض ، وما فوقها لصالحه ، والارتفاع بمستوى معيشتة ، وتوفير الحياة الكريمة له^(٧).

وإذا كان علماء الاقتصاد يركزون ، في عملية التنمية ، على الاقتصاد والتكنولوجيا ، الا أن علماء الاجتماع « يرون أن أساس العملية التنموية ينبع من العنصر الانساني أساسا ، من حيث المهارات والخبرة ، والمستوى التعليمي ، واعداد البرامج وتخطيط الاهداف ، وتقدير الحاجات ، والاحتياجات ، من منطلق موضوعي مدروس^(٨).

ويشاركهم في ذلك رجال الدين الذين يرون أن التنمية الاجتماعية يجب أن تهتم أولا بالمحافظة على كرامة الإنسان ، باعتباره خليفة الله في الأرض . ويرون أن اساس التنمية هو التعاون المشر لخير المجتمع ونفعه . ومن هنا كان لابد للتنمية ، في نظرهم ، أن تقوم على اساس المشاركة والشورى . وتستهدف التنمية استخلاص ما في الأرض من خيرات وثمار ، وأن العمل التنموي يقوم على الاتقان والتحسين والتجويد والاجادة .

ومن خصائص العملية التنموية انها مستمرة ومتصلة ومتجددة ، ذلك لأن طموحات الانسان لا تعرف الحدود . وإذا كانت التنمية ضرورية في كل المجتمعات ، فهي أكثر ضرورة في المجتمعات الفقيرة حتى تتخلص من الفجوة التي تفصل بينها وبين دول العالم المتقدم .

اهداف التنمية :

للتنمية أهداف متعددة ، وتؤدي هذه الاهداف إلى نجاح التنمية . ويمكن تحديد اهداف تنمية المجتمع فيما يلي :

- ١ — استثمار الموارد البشرية أو القوى البشرية في المجتمع وتنميتها .
- ٢ — تحسين المستوى المادي للمجتمع وأفراد^(٩).

المنهج التنموي :

على أن المنهج الامثل في حركة التنمية هو المنهج التكامل الذي يستهدف الارتفاع بمستوى الحياة في كل من القرية والمدينة على حد سواء ، والتنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية معا ، وذلك نظرا للتداخل والتفاعل القائم بين جوانب الحياة في المجتمع ، فلا يمكن تصور الارتقاء بالجانب المادي دون الجانب الانساني . ولا تسير خطط التنمية سيرا عشوائيا ، وإنما تخضع لعملية تقويم تحدد مقدار ما أحرزته من نجاح . وما أخفقت في الوصول اليه من الاهداف المرسومة لكل خطوة . وبطبيعة الحال ، تختلف الاساليب التنموية باختلاف الزمان والمكان ، فالتنمية في الريف تختلف عنها في الحضر ، والتنمية في مجتمع اشتراكي تختلف عنها في مجتمع رأسمالي . والوضع الامثل في العمليات التنموية هو

عدم الاعتماد على الحكومة وحدها ، وإنما لابد من اسهام الافراد اسهاما ايجابيا في دفع عجلة التقدم إلى الامام ، عن طريق الجهود الذاتية ، واستخدام رؤوس الاموال الخاصة .

كذلك من بين المبادئ السيكلوجية الهامة في نجاح مشروعات التنمية والتطوير ضرورة اقتناع اهالى البلاد المحلية بجدوى هذه المشروعات وفائدتها ، ومن ثم احتضانهم لها ودفاعهم عنها ، وحرصهم على نجاحها .

يخطئ من يظن ان التنمية عملية سهلة أو بسيطة ، ولكنها في الحقيقة ، عملية معقدة ، ويلق في سبيلها معوقات كثيرة ، ولذلك فهي تحتاج إلى الخبراء والمخططين والقادة وإلى التشريعات المشجعة ، وإلى احتضان الدولة لمشروعاتها وتعاون الاهالى معها .

ومن الخصائص الاساسية لعملية التنمية انها عملية مستمرة ومتصلة ، ولا ينبغي ان تقف عند حد معين ، والا كتب على المجتمع الجمود والتأخر والتخلف ، ذلك لأن المجتمعات الأخرى لا تقف عند مستوى معين من التطور ، إنما تسير في سلسلة متلاحقة من التطوير والتقدم . ويخطئ من يظن ان التنمية عملية اقتصادية ، وحسب ، ولكنها في الحقيقة عملية اجتماعية ، في المراحل الأولى تتطلب تضامير الجهود الحكومية والشعبية وتعاونها . وبالطبع تتناول عمليات التنمية كل من الانتاج فتطوره كما وكيفا كذلك الخدمات ، فتحسن من جودتها ، وتوسع من افاق انتشارها ، وتزيد من اعداد المنفعين بها ، وذلك بقصد تحقيق الرفاهية الاجتماعية للغالبية العظمى من افراد المجتمع .

ولا شك ان التنمية الحقيقية هي التي تقوم على الجهود الذاتية للمجتمع ، ولا تعتمد على تقبل المعونات والعطايا من الدول الأخرى ، ومن هنا كانت ضرورة الاسهام الشعبي في مشروعاتها ، واكتشاف الخبرات والقيادات والمهارات الوطنية ، مع ضرورة العمل على تعديل اتجاهات المجتمع لتصبح ايجابية نحو مشروعات التنمية .

ولا شك ان هناك كثيرا من المعوقات النفسية والاقتصادية والسياسية والثقافية والادارية والروتينية والاخلاقية التي تحول دون تحقيق اهداف التنمية ، بحيث تنمى الصناعة مثلا وتترك التعليم أو تنمى المدينة دون القرية ، ذلك لأن المجتمع وحدة عضوية متماسكة الاطراف ، متكاملة العناصر ، يؤثر بعضها ويتأثر ببعض الآخر .

الابعاد التنموية :

ومن الدعائم الاساسية للتنمية وحدة المجتمع واتحاده وتماسكه وتضامنه . وللتنمية ابعاد أو مستويات ثلاث هي :—

- (أ) المستوى التكنولوجي .
- (ب) المستوى الاقتصادي .
- (ج) المستوى الاجتماعي .

ويمكن ان نضيف إلى هذه الابعاد البعد الانساني ، وهو اكثرها اهمية على الاطلاق^(١) .

مبادئ التنمية في بلادنا .

ول معرض الحديث عن قضية التنمية في بلادنا لابد من التأكيد على عدة مبادئ من بينها أن التنمية في المراحل الأولى عملية تربوية Educational process ذلك لأن المؤسسات التربوية هي التي تعد الخبراء والفنيين والاختصاصيين اللذين للمشروعات التنموية ، وهي التي تعد عقول الناس وضمائرهم الخلقية لتكون مستعدة للاسهام الفاعل والايجابي في خوض غمار التنمية والحفاظ على مردوداتها وإحتضان مشروعاتها والتعاون واياها .

والتنمية ولا شك ، في نهاية المطاف ، عبارة عن سلوك behaviour مجموعة من الافراد والجماعات سلوكا منظما مقصودا هادفا مخططا لتحقيق غايات ايجابية نافعة تخدم الاهداف العامة للمجتمع .

ومن المبادئ الاساسية للفكر التنموي والعمل الانمائي ان التنمية مسئولية مشتركة a Common responsibility بين الفرد والمجتمع أو بين الدولة وافراد المجتمع ، ولا يمكن إلقاء المسئولية كلها على الدولة مهما بلغت امكاناتها وقدراتها

المالية لابد من اسهام الافراد وتطوعهم وتبرعهم وقيامهم بالمشروعات التنموية ، ولابد من انتهاج النهج التنموى فكراً وسلوكاً . فالتنمية تعاون مشترك بين الدولة والافراد ، ولا يمكن الإنكثار على طرف دون الآخر .

من اساسيات الفكر التنموى ، كذلك ان التنمية الاقتصادية Economic development وحدها لا تكفى بل لابد من اعتناق مفهوم تنموى شمولى ينظر للتنمية على انها تتكون من عدة انواع متناسقة متكاملة متفاعلة ، ومن هنا نستطيع ان نلمس إلى جانب التنمية الاقتصادية ، التى لا يمكن التقليل من شأنها ، ولكن أيضا لابد من تضافر الجهود وامتداد الفكر والتطبيق التنموى إلى التنمية الاجتماعية Social development لتنمية المؤسسات والجماعات التى تقوم على خدمة الفرد والجماعة . وتقضى النظرة الشمولية الواسعة للفكر التنموى أن نهتم بالجوانب المختلفة لكل فرع من فروع التنمية ، فالتنمية الاقتصادية تتضمن ، ولا شك ، التنمية الصناعية Industrial development والزراعية والتجارية والسياحية والمصرفية .. الخ .

وكل ما يدخل ضمن النشاط الاقتصادى ويؤدى إلى ازدهاره ، سواء على صعيد الفرد أو الدولة .

ولعل أهم جوانب التنمية ، التنمية البشرية Human development على اعتبار ان ابناء المجتمع يمثلون أغلى الثروات ، وأئمنها في المجتمع بما يحملونه ، من علم وفكر وفن وخبرات ومعارف ومهارات وقدرات وذكاء وسمات وخصائص واستعدادات ومواهب . ويتقرر هذه التنمية البشرية ، بدورها لتشمل التنمية الصحية الجسمية والتنمية العقلية والنفسية والفكرية أو العقلانية أو الابداعية والتنمية الاخلاقية والتنمية العلمية والعملية بمعنى تنمية ثرواتنا البشرية وخاصة الشبابية تنمية الشعور بالانتماء الوطنى والاسلامى ، وذلك الانتماء الذى يرجع إلى انتماء الفرد لاسرته ، والذي أصبح ضرورة ملحة في ضوء انتشار مشاعر الاغتراب وما تحويه من سلبيات . والحقيقة أن التنمية عملية اجتماعية شاملة من حيث موضوعها ومن حيث وسائلها فهي تنصب على المجتمع كله وفى نفس الوقت يعتبر

المجتمع أداها الأولى . فالمجتمع يسهم فيها بكل مؤسساته ولا سيما مؤسساته التعليمية والتدريبية والصناعية والتجارية والاعلامية والصحية وما إلى ذلك . فالتدريب يسهم في عملية التنمية عن طريق توسيع قاعدة التعليم وتوفير فرصه لأكبر عدد ممكن من الراغبين فيه^(١٧) . كما يؤدى إلى رفع كفاءة الفرد الانتاجية والادارية أو المهنيه ، ويتطلب ذلك تعدد أنواع التدريب وجهاته والنظر اليه على انه عملية مستمرة متصلة طوال حياة الفرد لتزويد الفرد بالمهارات المتجددة . كما يتطلب التدريب الادارى للتنمية غرس القيم الانسانية والتمرس على العلاقات الانسانية في مجالات العمل والادارة . ولا شك ان التنمية الادارية جزءا لا يتجزأ من التنمية الشاملة في كل المجتمع وما يعرف اصطلاحا باسم الادارة العلمية أو الادارة بالاهداف من الموضوعات المهمة في مجال التنمية^(١٨) .

مستويات التنمية :

هذا لا يخفى ان للتنمية مستويين : مستوى التوسع الافقى ويتضمن اضافة وحدات انتاجية جديدة إلى الوحدات القائمة . ومن ذلك انشاء المصانع الجديدة واستصلاح الاراضى البور . أما المستوى الرأسى فيتضمن التعمق في داخل الانتاجية ، وتحسينها وتطويرها بقصد زيادة كفاءتها وقدرتها على الانتاج ، ويدخل في هذا النطاق صيانة الآلات وتجديدها وتدريب العمال ، وتحسين التقاوى والبذور في المجالات الزراعية . ولا يفضل مستوى على آخر ، فكلهما ضرورى في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخنا الاقتصادى والاجتماعى^(١٩) . ولا شك ان التنمية تستهدف الوصول بالمجتمع إلى مستوى الدول الأكثر تقدما وهى عملية متعددة الجوانب تستهدف سد النقص في بعض جوانب الحياة وتحقيق فائض في المنتجات الوطنية . وإذا كان للتنمية من مقومات أو عناصر لنجاحها ، فانا لابد وان نؤكد ان المقوم الاول هو العلم والتعليم والبحث العلمى . ومن المقومات الاساسية للتنمية البشرية الصحة على اعتبار ان تمتع الفرد بالصحة

ويتطلع سكان البلدان النامية إلى التنمية لتحسين مستويات معيشتهم ، وذلك في أسرع وقت مستطاع . فالتنمية منهج ورعاية في ذات الوقت ، ولا يتوقف مستوى الدولة على مجرد الدخل ، فهناك كثير من البلدان ذات الدخل المرتفع ، كدول النفط . ومع ذلك تصنف ضمن الدول النامية ، وفقا لمؤشرات التنمية ومحدداتها الاقتصادية والاجتماعية والبشرية . والتنمية قضية الحاضر والمستقبل بالنسبة لجميع سكان العالم .

وتختلف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في الدول النامية عنها في الدول المتقدمة في كافة جوانب الحياة ، فمتوسط دخل الفرد في الدول النامية اقل من متوسط دخل الفرد فعلا في بلدان السوق الصناعية ، وتختلف معدلات الصادرات والواردات وكذلك معدلات المواليد والوفيات ووفيات الاطفال ، ونسبة الاطباء إلى عدد السكان ، والمستوى التعليمي ، ومعرفة القراءة والكتابة ، وكذلك تختلف السمات والقيم وحوافز العمل ودوافعه والحراك الاجتماعي وتختلف النظم الادارية وكذلك مستويات الاعمار^(٢٤) . والتنمية في بلدنا ليست الا ردا صحيحا لمجموعة من الظروف التاريخية التي تستوجب التوثب لتصويبها والتعويض عنها^(٢٥) .

اشباع الحاجات المختلفة لافراد المجتمع :

وتستهدف التنمية تحسين حياة ابناء المجتمع ، وذلك باشباع حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية ، ومعنى ذلك توفير الغذاء والكساء والسكن والماء والكهرباء والتعليم والصحة ، مع حفظ كرامة الانسان واحترام حقوقه ، وتحقيق الانسان لذاته . ولا شك ان الانسان يحتاج من الناحية النفسية إلى الشعور بالعدل والانصاف والمساواة والحق والانتماء والقبول والاحترام والمكانة الاجتماعية . وجدير بالملاحظة ان حاجات الانسان ، التي يسعى لاشباعها ، تختلف باختلاف الزمان والمكان وباختلاف عمره وجنسه وموقعه من السلم الاجتماعي . ومن الملاحظ في هذه الايام ان حاجات الانسان وطموحاته تتجاوز مستوى إقذاره^(٢٦) .

واجب على الدولة ان توفر سبله له ، وعلى اعتبار ان عائد الصحة يرتد للدولة في شكل مزيد من العطاء والانتاج . ومن مقومات تنمية المجتمع توفير الاسكان اللائق لتحقيق الراحة والاستقرار والهدوء للفرد .

ولا بد ان ننظر إلى مقوم آخر من مقومات التنمية البشرية هو الاهتمام بالأمومة والطفولة والأسرة وحماية المرأة ومساعدة المرأة العاملة على التوفيق بين واجباتها الاسرية والعملية وتنمية ثقافة المرأة غير العاملة وزيادة وعيها^(٢٧) .

كذلك في ظل مجتمع انساني ديمقراطي ، لا بد من توفير الضمان الاجتماعي وتوفير الرعاية الكاملة للاحداث والجانحين^(٢٨) .

ولا يمكن ان يتصور الانسان ان طريق التنمية مفروش بالزهور ، وانما الحقيقة ان هناك كثيرا من العقبات والعراقيل التي تعوق مسيرة العمل التنموي . ومن أهمها الضعف الخلقى والاتجاهات السلبية نحو التنمية والتراخي في قيام الفرد بدوره وعدم توفر الامكانيات اللازمة وزيادة السكان ، وقلة الخبرة الفنية الماهرة . وتعقيد الروتين والنظم الادارية المعقبة وما إلى ذلك من العقبات^(٢٩) .

والحقيقة ان التطور التاريخي قد كتب علينا ان نكون ضمن البلدان النامية ، وذلك بسبب ما تعرضنا له من استعمار فترة طويلة ، ولذلك وبقنا اوضاعا أدت إلى التخلف ، ونتيجة لما كان يعانيه اقتصادنا من التبعية فلقد انفضى ربح من الدهر كانت فيه مصر والدول العربية سوقا تجارية رائجة لتصريف المنتجات الاجنبية وكانت مجرد مزرعة لامداد الاجنبي بالمواد الخام^(٣٠) .

والحقيقة ان قضية التنمية ليست قضية محلية أو اقليمية وانما هي قضية عالمية ، وذلك لأن غالبية دول العالم تعد دولا نامية حيث قسم البنك الدولي (١٩٦٦) بلدا من بلدان العالم والتي يزيد عدد سكانها كل منها عن مليون نسمة ، وذلك وفقا لمؤشرات التنمية العالمية عام ١٩٨٢ ووجد ان عدد البلدان النامية يفوق عدد البلدان المتقدمة ٧٨,٦٪ في مقابل ٢١,٤٪ وبالمثل يزيد عدد سكان البلدان عن عدد سكان البلدان المتقدمة مما يجعل قضية التنمية قضية عالمية .

للعلم والعلماء . « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (المجادلة : ١١) . فلذا أن نأخذ بأسباب العلم ما شاء لنا أن نأخذ مادام ذلك لا يخرج عن تعاليم شريعتنا السمحة^(٢٨) .

ولذلك لا ينبغي أن نحيد عن طريق التمسك بالقيم الروحية والأخلاقية مهما غصنا في عالم التنمية وتقنيات ، لا بد وأن تطفو القيم الروحية وإن نزل لها مكانة الصدارة حتى لا تقع فيما وقعت فيه أوروبا ، حيث اهتمت بجانب واحد من جوانب الحضارة هو الجانب المادي ، فسادت النزعات المادية والمركسية والالهامية البغيضة . واغرزت هذه الفلسفة حضارة بتراء عرجاء .

والحقيقة أن حركة التنمية المباركة التي تخوضها البلدان العربية في الوقت الحاضر ليست سوى نتيجة طبيعية لفترات من التاريخ كانت ثروات هذه البلاد نهبا للمستعمر .

الاجراءات التنموية :

وإذا أردنا أن نتحدث عن بعض الاجراءات التي تقود إلى التنمية ، فاننا نستطيع أن نلمس الخطوات الآتية :

١ — زيادة الانتاج كما ، ورفع مستواه وتحسين جودته كيفا .

٢ — استخدام أحدث اساليب التكنولوجيا في شتى المجالات الانتاجية والخدمية كالزراعة والصناعة والبناء والتشييد والعمران والتعليم والصحة وما إلى ذلك .

٣ — تعبئة كل الامكانات المادية المتاحة ، وبذا يصيح من غير المقيول استثمار المال العربي في الخارج وكذلك ضرورة توفير الكوادر البشرية الفنية المؤهلة والمدربة تدريباً جيداً علمياً ومهنياً وخلقياً وروحياً .

٤ — القضاء على أنظمة الاقطاع الزراعي ان وجدت .

٥ — بناء صرح صناعي وطني قوى .

٦ — زيادة الاستثمارات الحكومية وتدعيم دور القطاع العام والخاص في مشروعات التنمية .

٧ — وضع نظام للضرائب التصاعدية وتقرير اعفاءات ضريبية لمحدودي الدخل والاصحاب المشروعات الجديدة .

ويحتاج العمل التنموي إلى رفع كفاءة الدور الذي تقوم الدولة به والافراد ورفع كفاءة استخدام الموارد المتاحة والعمل على حسن استغلالها وكفاءة انظم الادارية والكفاءة في تخصيص الموارد المتاحة وكفاءة التخطيط التنموي .

ولا شك أن نوعية العنصر البشري هي التي تحدد ما يوجد من فروق بين المجتمعات ذات الظروف المتشابهة . وتنمو القدرات البشرية من تفاعل المعارف والمهارات والقدرات والقيم مع القدرة على مواصلة التعلم والاكتساب والتحصيل والاستفادة من التدريب والخبرة والممارسة العملية . ويتأثر هذا التفاعل بالمتاح السيكلوجي والاجتماعي الملائم . ومن الدعامم القوية في مجال العمل التنموي الاعتماد على المنهج العلمي والبعد عن العفوية والارتجالية أو ردود الفعل المطارئة أو المعارضة^(٢٧) .

الاصول الاسلامية للجهود التنموية :

وليست قضية التنمية بدعة جديدة أو غريبة على مجتمعتنا الاسلامي ، فلقد دعا اليها الاسلام وحرص على أن يقوم الانسان على عمارة الكون الذي استخلفه الله فيه . وإذا قال ربك للملائكة اني جاعل في الارض خليفة « (البقرة : ٣٠) . ولقوله تعالى « هو الذي جعل لكم الارض ذلولاً فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه واليه النشور » (الملك : ١٥) . وقوله تعالى « هو انشاكم من الارض واستعمركم فيها » (هود : ٦١) . وقوله تعالى « فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الارض وابتغوا من فضل الله » (الجمعة : ١٠) .

ومن مزايا العمل التنموي والعمراني ، في الاسلام ، ارتباطه بالاخلاق الحسنة وإستهدفه خير الناس جميعا ونفعهم والاحسان إلى الناس . وكذلك تصبح التنمية الخلقية مطلباً رئيساً في ظل الفكر الاسلامي لنجاح الجهود التنموية لقوله عز وجل : « واتبع فيما آتاك الله الدار الآخرة . ولا تنس نصيبك من الدنيا . وأحسن كما أحسن الله اليك » (القصص : ٧٧) .

فالتنمية مقترنة ، في الفكر الاسلامي ، بسمو الاخلاق والتقوى والعدل ، واعتمادها على العلم ، لتكريم الاسلام

٨ - تغيير اتجاهات الناس وفلسفات المؤسسات بما يخدم اغراض التنمية .

وهناك ضرورات تجعل العمل التنموي امرا محتوما علينا من ذلك سرعة تغيير العالم من حولنا وضرورة صيانة المكاسب الثورية ، وحركة التحرر والاستقلال وظهور التحدى الصهيوني^(٢٩) .

وانطلاقا من النظرة الشمولية العميقة للعمل التنموي يتضح لنا اهمية العلم والبحث العلمى والتعليم بكل مؤسساته في معركة التنمية . ومن اهم هذه العلوم بالطلع علم النفس .

في عصر الانتاج الذى نعيشه الآن لا يمكن ان تقف الجامعة موقف المتفرج بعيدا عن معتك الاحداث وعن اهداف المجتمع ومشكلاته لا يمكن ان نتصور ونحن ندعو لزيادة الانتاج وتنمية المجتمع افرادا وجماعات انفصال الجامعة عن المجتمع . بل ان الجامعة لابد وان يكون لها دور الصدارة في حمل مشعل التطوير والتطوير والتقدم والازدهار وان تنطلق شرارة التغيير من اوراق الجامعة ومضبراتها . ولابد ان يكون للجامعة مكانة الصدارة في حمل رايه التقدم وفى اعادة تكوين الانسان وترشيد سلوكه وتوجيه طاقاته وقدراته وترسيخ معالم الطريق امامه^(٣٠) . فالعلم هو الضوء الكاشف امامنا وهو القوة التى تغذى بها عقول شبابنا . ولا شك ان الجامعات هى الارحام التى تربي فيها جماهير الشباب .

وإلى الختام نقدم للقارئ الكريم تصورا عن المحتوى المقترح لعلم نفس التنمية .

نحو علم نفس التنمية :

من خلال هذا العرض ، تتضح اهمية قضية التنمية في مجتمعاتنا العربية وشمولها وتنوع جوانبها ، وحاجتها للارتكاز على اسس علمية ومنهجية . ذلك لانها ليست عملية عفوية أو ارتجالية لأن المجتمع لا ينمو من تلقاء نفسه ، بل لابد له من المجهود المنظم والمخطط والمدرّس لكي يسرع في

خطى نموه . ولعل ذلك يمثل الفرق بين التطور الطبيعى أو النمو الطبيعى والتطوير العمدى للقصد أو بين النمو الطبيعى والتنمية . ولذلك اقترح تخصيص مادة دراسية من مواد علم النفس تخصص بدراسة التنمية ومشكلاتها ومعوقاتها وادواتها ودور الفرد فيها وأنماطها وما إلى ذلك من موضوعات ذات الطابع السيكولوجى . ومن ذلك الموضوعات الآتية :-

١ - تعريفات التنمية بمعناها الشمولى الاقتصادى والاجتماعى والبشرى وتحديد اهدافها ووسائلها وتاريخها وضرورتها واثرها على الفرد والجماعة .

٢ - سيكولوجية الادارة التنموية وتكوين القادة الصالحين لادارة المشروعات التنموية .

٣ - خصائص الاقتصاد التنموى ودور الفرد والمجتمع في ازدهاره ومتطلباته كالتكامل الاقتصادى .

٤ - معوقات التنمية التشريعية والبشرية والاقتصادية والادارية حيث تتطلب التنمية نمطا خاصا من الادارة الواعية .

٥ - اخلاقيات أو سلوكيات التنمية واثرها على الجهد التنموى .

٦ - تصميم وتنفيذ البحوث النفسية في مجالات التنمية .

٧ - دور الفرد والجماعة في العملية التنموية إلى جانب دور الدولة .

٨ - الاتجاهات العقلية نحو التنمية وكيفية تعديلها وجعلها أكثر ايجابية وفاعلية وتحمسا نحو العمل التنموى وما يتطلبه ذلك من تنمية مشاعر الانتماء لدى جمهور الشباب .

٩ - دور الأمن الصناعى في التنمية واثر المحافظة على صحة العامل الجسمية والعقلية والتحرر من الامراض المهنية .

١٠ - الصحة العقلية والنفسية واثرها في التنمية .

١١ - دور التشريع في التنمية .

١٢ - دور العلم في التنمية .

١٣ - دور التأهيل والتدريب والتوجيه المهنى في التنمية .

جماعات صغيرة العمل معا . ولكن فإن زيلست طلب من كل عامل أن يحدد اختياره الأول والثاني والثالث من العمال الذين يرغب العمل معهم . ثم قسم العمال على أساس احترام رغباتهم هذه . ولقد أدت هذه التجربة إلى وفر كبير في نفقات البناء . كما أن العمال فضلوا هذا التقسيم عن التقسيمات الارتجالية السابقة ، كذلك كان العمال أكثر رضا عن عملهم ، كما كانوا أكثر تماسكا . كما كانت نسبة تغير العمال لأصحابهم قليلة . وقد وصل انخفاض تكاليف الإنتاج إلى ٥٪ نتيجة لاتباع هذه الطريقة في تقسيم العمال إلى جماعات عمل صغيرة .

ديناميات الجماعة Group Dynamics

وفي مجال دراسات التفاعل بين افراد الجماعة تبدو اهمية التفاعل في تحسين الاداء . وديناميات الجماعة تشير إلى عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة .

بمعنى التأثير والتأثر في عمليات التفاعل التي تحدث بين افراد الجماعات الصغيرة (٣١).

ومن معاني هذا المصطلح انه التغيرات بالدينامية التي تحدث داخل الجماعات الاجتماعية ويقصد بالدينامية هنا علاقة العلية أو العلة للمعلول أو السببية Cause – effect او كيفية تكوين الجماعة وأدائها لوظائفها ودراسة الوسائل والاجراءات اللازمة لتغير بناء أو تركيب الجماعة وسلوكها كجماعة وليس كأفراد .

ولمعرفة تأثير حجم الجماعة Size of thegroup على أداء الجماعة في حل المشكلات قام تايلور Taylor وبوست Faust بإجراء تجربة استخدموا فيها مجموعة من الافراد عددها ١٠٠ فردا . ولقد كلفا ١٥ فردا من هذه العينة بالقيام بحل مشكلة ما على أن يعمل كل منهم بمفرده . كذلك كونوا ١٥ مجموعة مكونة من فردين اثنين و ١٥ مجموعة أخرى كل مجموعة مكونة من ١٤ فرداً .

وكان العمل الذي كلف به جميع الافراد عبارة عن قيامهم

وبغير ذلك من الموضوعات التي تخدم التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية وتخضع الطريق امامها وتوفر فرص حمايتها من العوامل المعوقة والمعرقلة لمسيرة التنمية المباركة على اعتبار أن التنمية ليست مجرد اجراءات ننقلها عن الغير وانما هي فلسفة اتخذها المجتمع منهجاً له وهذا وغاية تؤدي إلى رفع مستوى معيشة الفرد وازدهار المجتمع وزيادة الدخل القومي والفردى وتحسين الخدمات ومظاهر الرعاية التي تلزم للفرد . ومعنى ذلك محاربة الآفات والأمراض الاجتماعية والفردية . وعلى ذلك فلا محل في مجتمع يبغي التنمية والتقدم والرخاء لا محل فيه للعنف والانحراف والتطرف والادمان والتسبيح والاسراف واليذخ والتبذير والاهمال واللامبالاة والخوف والشك والتردد والتمرد والعصيان والانقسام والحزب والتمزق . وانما وحدة واتحاد وعمل وتعاون وإخاء وإتقان ويذل وهطاء وتضحية ... تلك سمات المجتمع التمتوى الناهض .

والحقيقة أن جميع فروع علم النفس تسهم في معركة التنمية ولذلك نقترح تجميع تلك التقنيات العلمية التي تخدم أغراض التنمية وتدريسها لجمهور الطلاب .

وتكشف الدراسات السيكولوجية في مختلف ميادين العمل والإنتاج على التأثير الإيجابي للإجراءات السيكولوجية . ومن ذلك في ميدان البناء دراسة فان زيلست Van Zelst

دراسة فان زيلست

تخضع مهنة البناء للدراسة السببوتيرية أكثر من الصناعات الكبرى في المصانع التي ينتج عن تغير جماعة الفرد فيها أن يتعلم مهنة جديدة . اما في صناعة البناء فإنه يمكن تغير جماعة الفرد دون الحاجة إلى تغير مهنته . ولذلك استطاع فان زيلست أن يدرس أرباب المهن المختلفة في صناعة البناء . فدرس جماعة النجوليين والبنائين ولم يزد عدد كل جماعة عن عشرين فرداً مما جعل الدراسة ممكنة . وكان الجميع يعملون معا في مشروع البناء . والمتبع عادة في هذه المهنة أن يقسم الملاحظ العمال تقسيميا تعسفيا إلى

بسؤال الباحث ٢٠ سؤالاً وكان على الباحث أن يجيب « بنعم » أو « لا » وكانت هذه الاسئلة تدور حول موضوع ما غير معروف وكان على افراد العينة ان يتعرفوا على هذا الموضوع بعد الاسئلة . وإذا فشلوا في التعرف عليه كان يسمح لهم بالاستمرار في توجيه الاسئلة إلى الباحث حتى تصل الاسئلة ٣٠ سؤالاً . وكانت العينة تعطي ٤ موضوعات يوميًا لمدة ٤ ايام متتالية . وفي اليوم الخامس اشترك جميع الافراد في حل ٤ موضوعات . وكانت العوامل التي قيست في هذه التجربة (١) عدد الاسئلة التي سألها الافراد (٢) والزمن المستغرق في حل المشكلة (٣) عدد المشكلات التي لم تحل .

ولقد تبين من هذه التجربة أن آراء جميع المجموعات قد تحسن تحسناً ملحوظاً بالمران والخبرة ، ومعنى ذلك أن افراد العينة توصلوا إلى حل المشكلة في اخر ايام التجربة بعد قليل من الاسئلة بالمقارنة بالاسئلة التي سألوها في أول ايام التجربة وذلك بصرف النظر عن حجم المجموعة .. ولقد اظهرت المجموعات تفوقاً في هذا العمل عن الافراد ، فالآداء الفردي أقل من الآداء الجماعي . ولكن لم يكن هناك فرق واضح بين آراء المجموعات المكونة من فردين وبلك المكونة من ٤ أفراد .

فالجماعة تصل إلى حل المشكلة أسرع من فرد واحد بعينه . ولكن إذا ضربنا عدد الدقائق الذي استغرقته المجموعة في أداء العمل في عدد افراد هذه المجموعة لوجدنا أنها استغرقت وقتاً أطول من الوقت الذي استغرقه الفرد فإذا كانت المجموعة المكونة من ٤ افراد قد استغرقت ٢ دقائق في حل المشكلة فمعنى ذلك أن المدة التي قضتها المجموعة كلها عبارة $2 \times 4 = 8$ دقيقة بينما استغرق فرد واحد في حلها ٦ دقائق وهي مجموع الزمن المستغرق في حل هذه المشكلة .

وهناك الكثير من التجارب التي توضح اثر مشاركة الجماعة Group Participation على قبول الجماعة للحلول التي توصلوا اليها acceptability فعندما طلب من

مجموعة من العمال ان يغيروا طرق ادايتهم للعمل ثاروا وقارعوا التغيير الجديد وظهروا نوعاً من العدوان . ولكن عندما اشتركوا participated في اتخاذ القرار الخاص بضرورة تغيير طرق العمل هذه كانوا أكثر استعداد لقبول هذا التغيير لأنه في هذه الحالة الاخيرة نابع منهم وصادر عن رغبتهم وبارادتهم ومن صنعهم . كذلك فإن نجاح الجماعة البشيرية في أداء رسالتها يؤدي إلى مزيد من شعورها بالامتثال Conformity (٥)

ولنعد لاذهان القارئ الكريم بعضاً من التجارب التي اجريت في ميدان القيادة منها تجربة كيرت ليفين عن مدى تأثير الانماط القيادية المختلفة والتي كشفت عن انتشار الاتجاهات الودية في ظل الجو الديمقراطي والاتجاه نحو العمل نفسه وانتشار الشعور لجماعي والتماسك وراء الانتاج وقويت الجماعة الديمقراطية في مواجهة العدوان والاحباط والكتب .

ويؤدي تطبيق النهج السيوسومتري على جماعات العمل والعمال إلى زيادة الانتاج .

وتؤدي الاجراءات السيكلوجية إلى زيادة امتثال الناس لقيم المجتمع ومعاييره ويؤدي هذا الابتثال إلى زيادة الانتاج وحسن تكيف الفرد مع مجتمعه وبالمثل تجارب ديناميات الجماعة . ولا شك ان علم النفس قادر على القضاء على الصراع الصناعي والصراع الثقافي .

ويعاني كثير من افراد المجتمع ، ومن بينهم الفئات المستولة عن مسار عجلة الانتاج ودفعها من كثير من الامراض العقلية كالقصور والاكنتاب والجنون الدوري وجنون العظمة والاضطهاد وذهانات الشيفوخة واكتئاب سن الياس واكتئاب رد الفعل . وهناك من يعاني من مجموعة اخرى من الاضطرابات النفسية والاخلاقية من ذلك القلق والاكتئاب والفوبيا وتوهم المرض والوسواس القهري والهستيريا والوهن أو الضعف وعصاب الحرب أو الصدمة والادمان والشذوذ الجنسي والجنوح والجريمة والسيكوباتية والتطرف والعنف إلى جانب مجموع اخرى من الاضطرابات

ويسهم علم النفس في مجالات العمل والعمال والتوظيف والإدارة وذلك عن طريق وضع المبدأ الشهير « وضع الرجل المناسب في المكان المناسب » موضع التنفيذ بحيث تتلق وظيفة الفرد ما لديه من قدرات واستعدادات وميول ومهارات وخبرات ومعارف وسمات شخصية وما يحيط به من ظروف اجتماعية وذلك بتطبيق تقنيات علم النفس في القياس والمقابلات والتشخيص^(٣٧).

وأخيرا يسهم علم النفس في زيادة كفاءة العمليات التعليمية ورفع القدرة التحصيلية لطلاب العلم عن طريق وضع الطلاب المناسب في مكانه المناسب وعن طريق تحديد المناهج والمقرارات الدراسية التي تتمشى مع قدرات الدارسين وحل مشكلات الطلاب تلك التي تتمتع طاقاتهم وتبديدها وتحويلها عن الخلق والإبداع والانتاج . تلك رحلة عابره عبر بعض وسائل ذلك العلم الناشء الفنى في معركة التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية التي يخوض غمارها مجتمعنا العربي الناهض .

السيكوسوماتية كالفرح والربو والسمنة وضغط الدم والبول السكرى والصداق النصفى وبعض الامراض الجلدية وبعض امراض الفم والاسنان والخرس والقراع^(٣٨) وكلها تمتص طاقة الانسان وتبددها وتحول بينه وبين لعظم والبدل والانتاج . كذلك فان علم النفس يسهم في اعادة انسان إلى حظيرة السواء بعد أن يكون قد جنح إلى الجريمة والاجرام وذلك بالتعرف على دوافع المجرم وشخصية والجريمة واعادة تكيفه واصلاحه وتأديبه وتهذيبه وتأهيله ليعود عضوا نافعا إلى المجتمع^(٣٩) وذلك باستخدام تقنيات العلاج النفسى المختلفة والمتمثلة في العلاج التحليلي والعلاج السلوكى والجماعى والفردى والسيكودراما وعن طريق العمل والفن والموسيقى والكتب وعلاج بيئة المريض واسرته والعلاج الجشطالتي ذلك لأن العلاج النفسى يستهدف اعادة تكيف الفرد مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش في كنفه^(٤٠).

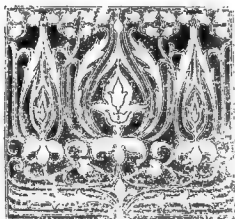
ولا تقتصر الرعاية النفسية لمن سقطوا فريسة للمرض وانما تتناول كذلك اصحاب المشكلات البسيطة في مجالات العمل والزواج والدراسة عن طريق الارشاد النفسى وتقنياته^(٤١).

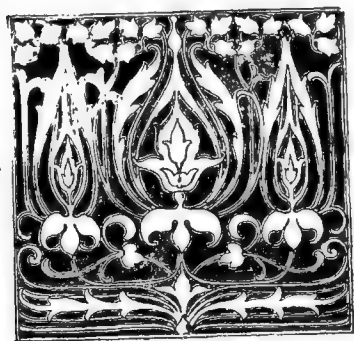
المراجع العربية

- ٦ - عبد الهادى الجوهري وآخرون ، دراسات في التنمية الاجتماعية ، «مدخل الاسلامى» مكتبة نهضة الشرق ، للقاهرة ، ١٩٨٢ .
- ٧ - المرجع السابق ،
- ٨ - المرجع السابق .
- ٩ - المرجع السابق .
- ١٠ - زكى محمد اسماعيل ، مرجعه السابق ، ص ١٤٣ .
- ١١ - نفس المصدر .
- ١٢ - نفس المصدر ص ١٥٤ .

- ١ - عبد الرحمن العيسوى ، علم النفس في الحياة المعاصرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٨٦
- ٢ - The Penguin Encyclopdia , P. 173, 1965
- ٣ - عبد الرحمن العيسوى ، الاسلام والتنمية للبشرية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .
- ٤ - زكى محمد اسماعيل ، التنمية بين المفاهيم الاجتماعية والقيم الاخلاقية ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، ١٤٠٠ هـ ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، ص ١٥٠ .
- ٥ - المرجع السابق .

- ١٣ - نفس المصدر ص ١٥٤ .
- ١٤ - نفس المصدر .
- ١٥ - عبد الهادي الجوهري ، مرجعه السابق .
- ١٦ - عبد الرحمن العيسوي ، الكفاية الانتاجية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٠ .
- ١٧ - صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف بمصر ج ٢ ، ١٩٧١ .
- ١٨ - عبد الرحمن العيسوي ، علم النفس والإنتاج ، دار المعرفة الجامعية بالاسكندرية ، ١٩٨٦ .
- ١٩ - عبد الرحمن العيسوي ، علم النفس المهني ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٨ .
- ٢٠ - عبد الرحمن العيسوي ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار الفكر الجامعي بالاسكندرية ، ١٩٨٥ .
- ٢١ - عبد الرحمن العيسوي ، سيكولوجية الجناح ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٨٠ .
- ٢٢ - عبد الرحمن العيسوي ، النظام الإداري ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٩ .
- ٢٣ - محمد توفيق صادق ، التنمية في دول مجلس التعاون ، ندوة السمينات أفاق المستقبل ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ٢٦ .
- ٢٤ - طلال البلبا ، قضايا النخيل والتنمية في العالم الثالث ، في المناهج ، دار الطليعة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨١ .
- ٢٥ - نجيب عيسى ، نموذج التنمية في الخليج والتكامل الاقتصادي العربي ، معهد الإنماء العربي ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨٢ .
- ٢٦ - عبد الرحمن العيسوي ، بالاشتراك مع محمد جلال شرف ، سيكولوجية الحياة الروحية في المسيحية والاسلام ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٧٢ .
- ٢٧ - محمد توفيق صادق - مرجعه السابق .
- ٢٨ - فؤاد شفيق ، التنمية الاقتصادية في الاسلام ، الانداس للاعلام ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- ٢٩ - طلال البلبا ، مرجعه السابق .
- ٣٠ - عبد الرحمن العيسوي ، تطوير التعليم الجامعي العربي ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٨٦ .
- ٣١ - Lewis, D. J., Scientific Principles of Psychology .
- ٣٢ - عبد الرحمن العيسوي ، دراسات في علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٦ .
- ٣٣ - عبد الرحمن العيسوي ، اطراف العصر ، دار المعرفة الجامعية .
- ٣٤ - عبد الرحمن العيسوي ، شفقة في المجرمين وواقع الجريمة ، المركز لدراسات الامنية والتدريب ، جامعة الدول العربية ، الرياض ، السعودية ، ١٤١٠ هـ .
- ٣٥ - عبد الرحمن العيسوي ، العلاج النفسي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٨ .
- ٣٦ - عبد الرحمن العيسوي ، الايضاح انساني ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية ، ١٩٩٠ .
- ٣٧ - عبد الرحمن العيسوي ، القياس والتجريب في علم النفس التجريبي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩١ .





حاسة الدعاية لدى شباب الجامعة

د. أسامة حسيين إبراهيم باهي

قسم أصول التربية الإسلامية
كلية التربية - جامعة الأزهر

د. رشاد عبد العزيز موسى

قسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الأزهر

المدخل النظري لموضوع البحث :

ثم يمكن أن تلعب تلك الحاسة دورا هاما في تنمية الجانب الانفعالي للانسان كأحد مكونات القيمة كفعل أخلاقي ، يظهر في الشعور العاطفي أو الانفعالي بالميل الى الشيء موضوع القيمة أو الفؤور منه ، ومن أمثلته السرور والألم ، والحب والكراهة ، وغير ذلك (فوزية دياب ، ١٩٦٦ ، ص ٥٥ : ٢٩ - ٣٠) .

ويرى ايزنك وويلسن (Eysenck and Wilson , 1975 , p. 115) أن الدعاية ما هي الا نافلة يرى من خلالها الاعماق الداخلية للفرد . وغالبا ما تصاحب الدعاية الضحك حيث أنه العلاج السحري للروح والجسد لأنه الوسيلة الوحيدة للوقاية من الامراض النفسية والعصبية . ويؤكد العاملون في مجال الطب النفسي أن العصر الحديث وتقلباته السريعة تجعل من الاعصاب والقلب بيت الداء وليس المعدة كما كانوا يعتقدون قديما ، وتوتر الاعصاب يسبب حاليا ٩٠ ٪ من الامراض ؛ في حين أن الفرد الفرح المرح الضاحك دائما ما تتعدم احتمالات اصابته بالامراض النفسية والعصبية (آمال المغربي ، ١٩٨٦ ، ص ١٠) . وقديما اعتبر الفلاسفة الضحك مظهرا من مظاهر

تعتبر التربية عملية متصلة لدى أفراد الجنس البشري حيث تتناول جميع جوانب شخصية الانسان ، فهي تهدف الى انماء جوانبه النفسية المتعددة باعتبار أن الانسان كلا متكامله أبعاده وله جوانبه المحددة . ولاشك أن أحد هذه الجوانب ، هو أن تعمل التربية على انماء الجانب الانفعالي ، بحيث لا تجعل من الانسان باردا جامدا ولا متبلد المواقف (ابراهيم عصمت مطاوع ، ١٩٨٣ ، ص ٥٧) .

وتعتبر حاسة الدعاية لدى الانسان من الأهمية بمكان ، حيث أنه يفرح ويتألم بحب وبكراهة ، يحفو ويغضب ، وكل هذا وفقا لجهازه الانفعالي ، وعليه تأتي وظيفة التربية لتزله كيف يتعامل ، وهذا ما يمكن تسميته بالتربية الحاسية Sensitivity Education ، ويقصد بها اكساب الفرد مهارات حسن التعامل مع أفراد جنسه . ويقول النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في هذا الصدد : « ان الله يحب السهل الطلق الوجه » (أبو حامد الغزالي ، ب . ت . ص ١٠٢) .

وبما يساعد الفرد على حسن تعامله كفرد في المجتمع ، هو انماء حاسة الدعاية لديه كاسلوب للتعامل مع الآخرين . ومن

تثير الضحك ، هي في حد ذاتها غير مسورة ، وأن الجنس البشرى يرتبط أفرادهم - سواء في السراء والضراء - ارتباطا اجتماعيا وثيقا عن طريق المشاركة الوجدانية ، ولكن كما أن هذه المشاركة هي الدعامة التي لايتمم بدونها المجتمع الانساني . فهي كذلك تحمل الفرد على التألم لآلم الجيران والأخوة والتراجع لوجعهم ، كما أن للانسان متاعيه الخاصة التي يريزح تحت حملها ، فان قدر له أن يضيف اليها كل صغيرة وكبيرة من متاعب الناس فان المشاركة الوجدانية تصبح عبئا ثقيلا ، وتنقلب إلى أداة للهدم ، وانقاص للقوة الحيوية بعد أن كانت وسيلة للاجتماع والبناء ، فكان لزاما أن تستنيط الطبيعة حلا وافيا ، وعلاجاشافيا يخفف من وطأة المصائب الصغرى ، حتى لا يريزح الانسان تحت صدمات المصائب الكبرى ، وهذا العلاج - كما يراه مكيدوجل - هو الضحك - ومن ثم فان الضحك نزعة غريزية لها قيمة حيوية ترمي الى حفظ حياة الفرد . وقد تطورت هذه النزعة من مجرد الضحك من الامور التي تحدث عرضا واتفاقا فتثير الضحك ، الى تعمد ايجاد الموقف المضحك ، وخلقها خلقا صناعيا عن طريق التمثيل المزق والتهميز والتكيت ، ويشير أحمد عزت راجح (١٩٥٤ ، ص ٩٤) الى أن غريزة الضحك من الفرائز الخاصة بالنوع الانساني . مفتاحها المواقف التي تسبب لنا الضيق أو الكروب أو الآلم ان لم نضحك . فكان الضحك فريضة للتخفف والراحة . انفعالها المرح . وتترع بنا الى الضحك من عيوب زملائنا وما يمتنون به من تمثر أو فشل ، . لذا فان الضحك ظاهرة انسانية (الفريد فرج ، ١٩٦٦ ، ص ٧٤) . كما أنه ظاهرة اجتماعية ، حيث يؤكد برجسون (١٩٤٧ ، ص ٢ - ٤) على أهمية البعد الاجتماعي للضحك وأنه لا بد من تصور الضحك في محيطه الاجتماعي الا وهو المجتمع ، كما لا بد من تحديد الوظيفة النافعة التي يقوم بها وهي في الواقع وظيفة اجتماعية .

ويشير مجدى فهمى (١٩٨٩ ، ص ١٧) الى أن الضحك يعادل في آثاره الصحية ، القيام برياضة صعبة ، مثل التجديف ، لفترة طويلة ، فما يصدر عن الضحك من شهيق وزفير ، مماثل في قوته ما يصدر عن أداء التمرينات الرياضية ، فهو يزيد

السرور والانسراح لاغير ، أو وسيلة للترويح عن النفس من متاعب العقل أو الطاقة الحيوية الزائدة على الحاجة أو سلسلة من الافعال العكسية التي تساعد على تشنح الحجاب الحاجز وتقوية الجهاز الصوقي وغير ذلك من الآراء ، التي أصبحت في نظر علم النفس الحديث باطلة بعد أن كشف مكيدوجل (McDougall ، 1960) الغطاء عن حقيقتها ، وإليه يرجع الفضل في تفسيرها ووصفها ضمن الفرائز الانسانية الهامة ، لانها معقدة التركيب تعقيدا يجرعها من دائرة الانفعال للمعكسة البسيطة ، ومشاركة بين جميع أفراد النوع الانساني وبعض القردة والحيوانات الرئيسية ، وللضحك مظاهر ثابتة ، أهمها تشنجات الحجاب الحاجز وبعض عضلات الجهاز التنفسي ، وسد الهامة من أن آخر بطريقة تحدث ذلك الصوت المعروف . وهي مورقة ، غير مكتسبة بالتعلم أو التقليد ، ولها مراكز خاصة في الجهاز العصبي المركزي ، ولها مثل ما للخوف من أثر في تعطيل كل التصرفات البدنية والعقلية . ولا تقتصر غريزة الضحك كما يرى مكيدوجل على ذلك المظهر الخارجى المعروف بحركاته وأصواته الخاصة ، بل يصحبها شعور باطنى قوى يصعب ضبطه وقمعه ، ويزداد ظهورا كلما حاول البعض منعه . ولها انفعال وجداني خاص يمكن التعبير عنه بالسرور ، أو الانسراح ، ولا تصدر عن دافع باطنى ، أو مؤثر فيسيولوجى ، وانما تظهر عادة على أثر ادراك المواقف المعقدة الخاصة التي تثير الضحك بطبيعتها . وأثر المشاركة الوجدانية ظاهر فيها ، كما هو ظاهر في سائر الفرائز الاجتماعية الأخرى ، فعلى الضحك سرعة وشديدة الأثر عند سائر الناس حتى بين المتفرجين الذين لا تربطهم أيه رابطة . وللضحك فوائد كثيرة منها ، إحداث تغيرات فيسيولوجية تساعد على تجديد النشاط الحيوى ، وتولد الشعور بالصحة ، وتزيل الانقباض النفسى ، بالإضافة الى تغير مجرى التفكير وتجديده بطريقة تمنح الملل والكآبة ، وتحدث الراحة العقلية ، وكثيرا ما يفعل الضحك فصل الدواء للمريض ، ففائدتها مزدوجة : فيسيولوجية ونفسية .

وقد استخلص مكيدوجل في دراسته للضحك نظرية فحواها أنه لاحظ أن الاشياء المضحكة ، والحوادث ، أو المواقف التي

تدفق الدم في الشرايين ، وزيادة سرعة التنفس ، وتعاضل استهلاك الجسم للاوكسجين ، فضلا عن أنه - أي الضحك - يوفر لعضلات الوجه ، والاكثاف ، والحجاب الحاجز ، والبطن أفضل التدريبات للنشطة - كما تستفيد عضلات الاليدى والأرجل من هذه « النعمة » في حالة الضحك الشديد ، الصادر من القلب . وحديثا ، نشرت دراسة مهمة انتهت الى أن الضحك يعود بفوائد صحية لاشك فيها على الانسان لأن الإنفعالات السلبية مثل الغضب أو الحزن أو اليأس تضعف جهاز المناعة ، في حين تؤدي الإنفعالات الإيجابية مثل الفرح والتفاؤل والضحك الى تقوية هذا الجهاز الحيوى . وتوجد دراسات أخرى تؤكد إمكانية استخدام الضحك في علاج بعض الأمراض العضوية ، غير أن الأدلة الحاسمة على جدوى هذا الاستخدام تحتاج الى المزيد من الأبحاث . والعلاقة بين الحالة النفسية ، من فرح أو حزن ، وبين جهاز المناعة كتب عنها الكثير خلال السنوات الماضية . فالتغيرات السريعة في الخلايا المقاتلة لجهاز المناعة ، أثناء الحالات النفسية المختلفة ، حقيقة أثبتتها الدراسات وانتجارب . فمثلا درس العالم النفسى (دايفد ماكليملاند) الأستاذ بجامعة بوسطن الأمريكية ، اثار الإنفعالات الإيجابية المختلفة ، كالابتهاج ، والثقة بالنفس ، على جهاز المناعة ، وجد أن ارتفاع كمية خلايا المقاتلة في الجسم ، والتي تشكل أول خط دفاعى لجهاز المناعة ضد الميكروبات ، ترتبط بهذه الحالة ، بل وترتبط أيضا بانخفاض معدلات أمراض التنفس .

والواقع أن هذه الدراسات تنبع من نظرية عمرها أكثر من ثمانين عاما ، صاغها عالم فرنسى اسم « ويبيوم » خلاستها أن الابتسام والضحك ، يؤثر على عضلات معينة في الوجه . مما يخفف الضغط على الشرايين التى تغذى المخ ، فيزداد تدفق الدم اليه ، ثم يرتبط ذلك بافراز هرمونات من نوع فريد تبعث في النفوس الهدوء والاحساس بالبهجة ، لكن هذه النظرية التى صاغها العالم الفرنسى في كتاب صدر عام ١٩٠٦ ، لم تقبل من جانب علماء عصره ، وظلت مهمة طيلة العقود الثمانية الماضية الى أن ظهرت أدلة جديدة دفعت العلماء الى إعادة مناقشتها والدلة التى أعادت الاضواء الى هذه النظرية ، تمثلت في

اكتشاف حقائق جديدة ، أهمها : ان حركة الضحك تؤثر ايجابيا على أعضاء كثيرة في الجسم ، فعمل الكبد والرتنين والتجوف الصدرى . كما أن الضحك يقوم بوظيفة المنظف الذى ينظف جهاز التنفس مما علق به من المواد الضارة ، وينشط الدورة الدموية ، ومعها القلب .

كما أن الابتسامة الطبيعية ، تخفف من حدة التوتر ، وتساعد على علاج الحالات الخفيفة من الاكتئاب ، وقد تؤدي الى الاستغناء عن الحبوب المنومة باعتبارها من الوسائل المساعدة على مقاومة الأرق ، ويقرر (وليم فراى) استاذ العلاج النفسى في كلية الطب بجامعة ستانفورد : « أن كمية كافية من الضحك ، قد تقلل من خطورة أمراض القلب ، والاكتئاب ، والحالات المرضية المرتبطة بالاجهاد والقلق » . وبالإضافة الى ذلك توجد بعض المستشفيات في الولايات المتحدة الامريكية وعدد من الدول الاوروبية ، تنجح نحو التعامل مع الفكاهة كوسيلة مساعدة للعلاج ، فتوجد غرف للمسرح ، طليت جدرانها بالالوان الزاهية ، وفرشت بأثاث على شكل الزهور لمساعدة المرضى على الاحساس بالبهجة ، وإعادة « شحن » عواطفهم الإيجابية لكى يعملوا اكتشاف علمهم ، والاحساس بما يحتويه من آمال وجمال وبهجة لمساعدة جهازهم المناعى ، على مضاعفة قوته لمقاومة المرض . فالحقايق والجراحات وحدها لا تكفى . بل ينبغي تدعيمها برغبة حقيقية مقاتلة من أجل الحياة ، ومن هنا ينشط جهاز المناعة ، للقتال ضد الميكروبات ، أو حتى ضد الخلايا السرطانية .

والواقع أن كل ما يسبب الضحك فكاهه ، سواء أكان هذا الذى يسببه مفارقة لفظية أو عيبا خلقيا ، أو خروجا سلوكيا ، أو حدثا خارجيا عن المؤلف أو مازقا مؤلما ، أو تناقضا صريحا لمواصفات الحياة الاجتماعية ، وسواء أكان هذا الذى يسببه طرفة عارضة أو حدثا مسيئا للسعادة ، أو لالام التنيف ، وسواء أكان هذا الذى يسببه سخريه لاذعة ، أو قدحا صريحا أو مجرد ملاحظة طريفة لا تسعد ولا تؤلم على السواء ، فحين يتم التحدث عن الفكاهة ، فليس المقصود التحدث عن شيء واحد ، وإنما المقصود التحدث عن عدة أشياء تختلف في أسبابها

وطبيعتها ولكنها آخر الأمر تقع تحت نفس الأسس وتلور في فلك نفس المصطلح (فاروق خورشيد ، ١٩٧٨ ، ص ٢٦) وعليه فإن الفكاهة هي كل ما يبعث على الضحك أو الابتسام أو السخرية من حديث مرح ، أو نادرة حلوة ، أو دعابة لطيفة ، أو نكتة مثيرة ، أو مزاح رقيق ، أو تحكم مرير ، والسخرية هي فكاهة تشتمل على المرارة النفسية ، وعلى فلسفة ذاتية لصاحبها (محمد عبد النعم خلفي ، ١٩٧٨ ، ص ٢٠) . لذا فإن الفكاهة في الاصل للتسرية والتسلية والاطراب وادخال المسرة على النفس ، فقد يكون من وظائفها خدمة المجتمع والنقد الاجتماعي في صورة لا تخرج من يوجه اليه النقد ، بل تجهل مذاق النقد سائفا حتى ولو كان لاذعا (محمد عبد الغني حسن ، ١٩٧٨) . ومن خصائص الفكاهة أن يتسم بالذكاء الخاد ، والقدرة على توليد الفكاهة وخلق المواقف الضاحكة ، (فاروق خورشيد ، ١٩٧٨ ، ص ٢٧) . كما لا بد من توافر ملكة الخلق والابداع لثير الضحك (حسين مؤنس ، ١٩٧٨) . والفكاهة في اللغة هي الملحة التي تطرب والتي تلد وتفتح ، والفكاهة : الممازحة ، وتفكه الرجل أكل الفكاهة وتلذذ بها . والفكاهة حالة نفسية لها مظهر انفعالي هو الضحك ، والدعابة هي الفكاهة وهي المزاح وهي الاملحة والملحة أيضا ولكنها تختلف عن الفكاهة بأنها لا تروى بل هي بنت المجلس (مصطفى عبد الرحمن ، ١٩٧٨ ، ص ص ٧٤ - ٧٥) . ويشير فرويد Freud الى أن « الفكاهة تؤدي دورا رئيساً في صميم حياتنا النفسية لأنها باستبعادها لإمكانة الألم تتخذ مكانها الى جوار غيرها من الطرق البشرية الفعالة التي ابتدعها الانسان ليتهرب من قسر الألم » (عاطف مصطفى ، ١٩٧٨ ، ص ٧٤) .

وتوجد العديد من النظريات التي حاولت أن تقدم تفسيراً لفهم الضحك مثل نظرية التفرق الذاتي ، ونظرية الفائضة ، والنظرية الاجتماعية ، بالإضافة الى النظرية الوجودانية لكنودلج التي سبق الإشارة إليها . فيري توماس هوبز Thomas Hobbes صاحب نظرية التفوق الذاتي أن الضحك ما هو الا مظهراً من مظاهر السرور ، وان إشاعة السرور في النفس يعزو الى احساس الفرد الفجائي بتفوقه الذاتي على غيره . وذلك يتم

من خلال اكتشافه عيباً أو عجزاً في هذا الغير كما يدخل هذا النطاق متاعب الغير ومصائبهم . فهذه جميعها توحى للناظر بالامتياز عن سواه فيشيع ذلك في نفسه السرور ومظهر السرور هو الضحك . ويؤخذ على هذه النظرية (سيد صبحي ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٤٨ - ١٤٩) انكارها ان للضحك وظيفة بيولوجية ، فالضحك كما يرى (توماس هوبز) ما هو الا المظهر الخارجي لحالة السرور التي تغمر النفس عند الاحساس الفجائي بالتفوق ، كما تعجز هذه النظرية عن توضيح السبب في اعتبار الضحك لازمة من لوازم السرور والاحساس والتفوق ، كما تلغي هذه النظرية ذلك البعد الاجتماعي الذي يميز الانسان في تفاعله وتماطفه مع أفراد الجنس البشري . ويرى سينسر Spencer صاحب نظرية الطاقة الفائضة (أحمد عطية عبد الله ، ١٩٤٧ ، ص ٣٦٥) أن الضحك لا يعدو الا أن يكون مظهراً من مظاهر الطاقة الحيوية الفائضة التي تميز الانسان عن غيره من المخلوقات الاخرى . وهي بطبيعة الحال حالة نفسية تتطلب حيوية فائضة لدفع ضرر أو جلب نفع ، فاذا ما استطاع الانسان أن يكتشف أن ما تصوره خطراً ليس الا مجرد وهم لا حقيقة فإنه لا يملك الا أن يسخر من نفسه لهذا الخطأ الذي وقع فيه ، كما أنه يسخر من نفسه أيضاً اذا اكتشف ان للجوهر الذي ينفله في تحقيق أمل من أماله لا يستحق هذا البذل لضاعته . ويكون الضحك في ضوء هذه النظرية عبارة عن نوع من أنواع اللعب . ويصبح الضحك في نظرية سينسر ما هو الا محاولة أراد بها الكائن الحي الدفاع عنه نفسه ، لكنه لا يلبث اكتشافه عدم الحاجة إليها ، حتى تحولت هذه الطاقة الى طاقة داخلية فائضة . لذا يرى سينسر أن الضحك يعطل شيئاً دون أن يفعل أي شيء . ويؤخذ على هذه النظرية أنها لم تفسر طبيعة الضحك بل تدخل الضحك في نطاق جميع الحالات التي يكون فيها الانسان تحت تأثير طاقة حيوية فائضة كاللعب كما ينطبق هذا الرأي على البكاء . وبطبيعة الحال يختلف الضحك في طبيعته عن البكاء ، كما تعتبر هذه النظرية الضحك نتيجة لطاقة فائضة تتميز بقدان الانسان القدرة على ضبط النفس ، ويصبح الضحك مجرد حالة من الكبت يطلق عليها ضحك الراحة ، ويرى برجسون (١٩٤٧) صاحب النظرية

الاجتماعية أن الضحك وظيفة اجتماعية بحتة . لذا فهو يتفق مع هوبز في أفكاره للوظيفية الحيوية للضحك ، فهو يرى أن المجتمع يحاول حماية تقاليده وعاداته وتصبح وظيفة الضحك ما هي الا توطيدا لتقاليد المجتمع ونظمه . ويلاحظ على هذه النظرية انها تفترض وجود مجتمع له عاداته وتقاليده ونظمه ، وهذا قد يتناقض مع ما هو متفق عليه من حيث شيوع الضحك بين الاطفال في سنوات حياتهم الاولى دون التأثير بالبيئة الاجتماعية .

وبجانب تلك الإجتهدات العلمية لتفسير مفهوم الضحك ، توجد اجتهادات أخرى من منطلق ديني تناولت ذلك المفهوم الا وهي نظرية القهر والاختيار كما اشار الى ذلك محمد متولى الشمرأوى نقلا عن احمد زين (١٩٨٩ ، ص ١٤) حيث يبين أنه اذا نظر الانسان الى الحياة كلها فسوف يجد أن الضحك والبكاء موجودان بين جميع افراد الجنس البشرى على اختلاف لغاتهم وجنسياتهم . وهي اذا اصطنعت تختلف ، واذا جاءت طبيعية تكون موحدة . ولذا اذا اصطنع أحد الأفراد البكاء أو الضحك . فإنه من السهولة بمكان تكشفه عن ذلك الانفعال الطبيعي الذي يأتي من الله سبحانه وتعالى . بالإضافة الى أنه يوجد أناس أعطاهم الله موهبة القدرة على اضحك الناس وشعوب الدنيا كلها . ولكن يقول بعض الناس أنه يوجد ما يضحك واحدا ولا يضحك الآخر . وأنه يوجد مشهدا يبكى انسانا في حين تتحجر الدموع في العيون فلا يبكى انسان آخر في نفس الموقف . وربما يرجع هذا الى عدم الفهم الواضح لمعنى قوله تعالى : « وانه هو أضحك وبكى » . ليس معناه بالضرورة أن الناس تضحك معا ، وبكى معا . ولكن معناه ان الانسان لا يستطيع أن يضحك نفسه ولا يبكى نفسه عن شعور صادق وبلا اصطناع . ولكن ذلك يتأتى من الله . ولذلك اتعدمت فيه الإرادة البشرية . فليس لكل فرد من أفراد الجنس البشرى ضحكه مميزة بل كل البشر تضحك جميعا بلغة واحدة . ويوجد في جسد الانسان اشياء مفهورة لا تعمل

بإرادة البشر مثل القلب والتنفس وعمل الرئتين والكبد والامعاء والمعدة والدورة الدموية وغير ذلك كلها مفهورة لله سبحانه وتعالى . وذلك حتى يتبته الفرد إلى أنه اذا أعطيت له حرية الاختيار . فإنه قد أخضعها بأمر الله ومشيت به ولم يأخذها قهرا ، ولا بذاتيته . ومن ثم فإن الذى قهر هذه الاجزاء في جسد الانسان يستطيع أن شاء أن يجعله مفهورا . ومن رحمة الله تعالى أنه خلق الاجهزة البشرية مفهورة للانسان ، والا لما استطاع الانسان الحياة ولا العمل ولا أداء مهمته في عمارة الكون . فالانسان مفهورا في كل أجهزة جسده حتى تلك التى أخضعها الله لإرادة الانسان فهذا خضوع ظاهرى وليس خضوعا حقيقيا . ولقد شاعت حكمة الله أن يرى الفرد هذا في الحياة بالدليل الملموس ، فمثلا فرد ما يبصر ، فحتى لا يفتر ويعتقد أن هذا الابصار من ذاته وانه خاضع لإرادته ، فان الله سبحانه وتعالى أوجد من له عينان مفتوحتان ولا يبصر ، ومن له قدمان ولا يستطيع السير ، ومن له يدان ولا يستطيع الكلام والسمع ، كل هذه أمثلة قليلة وضعتها الله في الكون حتى يلفت نظر الانسان الى أنه ليس له ذاتية وأن الأمر كله له . فإذا كان الانسان يبصر بعينه فإنه يبصر بقدرة الله التى أعطيت العين قوة الابصار ، وعشى بقدرة الله التى أعطيت القدمين قوة الحركة ، وسمع ويتكلم بقدرة الله التى أعطت اللسان قدرة الكلام والاذن خاصية السمع . ولو حدث ذلك بذاتية الانسان ما استطاع أحد أن يسليه النظر أو السمع أو الحركة أو الكلام . بل ان الله سبحانه وتعالى أقام الدليل على أنه حتى حركات الانسان الاختيارية لا تتم الا بقدرة . بالرغم من أن حركات الجسد كلها خاضعة للانسان بإرادة الله فهو الذى يخضعها لما يريد ويجعلها تفعل ما تشاء ، وهى لا تفعله والانسان على علم بذلك ، بل تفعله بشجرة اقية وضعتها الله في جسد الانسان فتتنفض وتنسبط العضلات فيتم كل شيء دون أن يدري الانسان ، بل أكثر من ذلك تحديا من الله سبحانه وتعالى فيها فينص بالانفعالات مثل الضحك والبكاء .

وبالإضافة الى ذلك ، توجد العديد من الآيات القرآنية التى تضمنت معنى الضحك والتبسم . مثل قوله تعالى : « وأمرته

قائمة فضحكت فيشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب^(١)»
 بزوال الخيفة عن إبراهيم وعنها أثر قول الملائكة : « لا تخف أنا
 أرسلنا إلى قوم لوط^(٢) » . وقوله تعالى : « فاختطفوهم سخرى
 حتى أنسوكم ذكرى وكنتم منهم تضحكون^(٣) » وقوله تعالى :
 « فتبسم ضاحكا من قولها وقال رب أوزعنى أن أشكر نعمتك
 التي أنعمت علىّ وعلى والديّ وإن عمل صالحا لترضاه وأدخلنى
 برحمتك في عبادك الصالحين » فلما جاءهم بآياتنا إذا هم منها
 يضحكون^(٤) » « فليضحكوا قليلا وليبكوا كثيرا جزاء لما كانوا
 يكسبون^(٥) » . « وإنه هو أضحك وبكى^(٦) » « وتضحكون
 ولا تبكون^(٧) » . « ضاحكة مستبشرة^(٨) » « ان الذين أجمعوا
 كانوا من الذين آمنوا يضحكون^(٩) » . « وإذا انقلبوا إلى أهلهم
 انقلبوا فكهين^(١٠) » « فالיום الذين آمنوا من الكفار
 يضحكون^(١١) » . « لو نشاء لجعلناه خيطا لم نفلتم
 تفكهون^(١٢) » ان اصحاب الجنة اليوم في شغل
 فاكهون^(١٣) » . « ونعمة كانوا فيها فاكهين^(١٤) » . « فاكهين
 بما أنعمهم ربهم ووقاهم ربهم عذاب أليم^(١٥) » .

ويقصد بالضحك في الآيات السابقة السرور والتبسم
 والتفكه والسخرية والاستهزاء (حنين محمد غلوف ،
 ١٩٨٧) . ويتفق هذه المعاني مع ما أسفر عنه التراث الانسان
 حول مفهوم الضحك والدعابة .

وقد كان رسول الله ﷺ سمح النفس ، طاهر القلب ،
 عظيم الصبر ، راسخ الحلم ، كثير المغفر ، بين الزهد ، جم
 التواضع ، موصول الرحمة ، حلو الشمالك كلها ، فلا عجب
 انه كان يتفكه حيناً ، ويغرب للفكاهة أحيانا ، بالإضافة الى^{*}
 انه كان أكثر الناس تبسما وضحكا في وجوه أصحابه ، ومن
 حديث عبد الله بن الحارث « ما رأيت أحدا أكثر تبسما من

رسول الله صلى الله عليه وسلم » . وذكر في الصحيحين من
 حديث جرير « ولا رأى الا تبسم » . وكان ضحك أصحابه
 حننه التبسم اقتداء به وتوقيرا له (أبو حامد الغزالي ، ب ،
 ت ، ص ٣٢٥) . وعن أنس بن مالك قال « ان رسول الله
 صلى الله عليه وسلم كان من أفكه الناس » (أبو حامد
 الغزالي ، ب ، ت ، ص ١١٢) . ويوجد العديد من
 الاحاديث النبوية التي تشير الى حب النبي صلى الله عليه وسلم
 للدعابة والفكاهة . فقد قال زيد بن سلم : ان امرأة يقال لها أم
 أيمن جاءت الى النبي صلى الله عليه وسلم فقالت « ان زوجي
 يدعوك ، قال : ومن هو ، أمر الذي بعينه بياض ، فقالت :
 لا والله ، فقال صلى الله عليه وسلم : « ما من أحد الا بعينه
 بياض » . « وأراد بالبياض المحيط بالخدقة وقد أتت عجزو الى
 النبي ﷺ فقا لها ﷺ : لا يدخل الجنة عجزوز فيكت ، فقال :
 انك لست بعجزوز ، يومئذ قال الله تعالى : « انا انشأناهم انشاء
 فجعلناهم ابكارا - حريا أبرابا » . وقد كان النبي ﷺ يحب
 الدعابة والفكاهة . ومن الأدلة على ذلك ، قول أنس بن مالك
 ان النبي ﷺ أراد ان يلمازه فقال له : ياذا الالذين السميعين
 الواقعيتين لما سمعت ، وهذا يدل على ذكاء وفطنة أنس بن مالك
 (أحمد محمد الحوفي ، ١٩٦٦) .

مشكلة البحث :

تبين من خلال العرض النظري السابق أن الانسان يميل
 الى الدعابة والممازحة ولكن ربما توجد متغيرات متعددة تؤثر
 على روح الدعابة ومن هذه المتغيرات متغير النوع من حيث كون
 الفرد ذكرا أو أنثى . ومن ثم تعددت الدراسات والبحوث
 السيكولوجية التي ألقت الضوء على حاسة الدعابة وعلاقتها

- ٩ - ميسر آية : ٣٩
- ١٠ - المطففين آية : ٢٩
- ١١ - المطففين آية : ٣١
- ١٢ - المطففين آية : ٢٤
- ١٣ - الواقعة آية : ٦٥
- ١٤ - يس آية : ٥٥
- ١٥ - الممحن آية : ٢٧
- ١٦ - الطور آية : ١٨

- ١ - هود آية : ٧١
- ٢ - هود آية : ٧٠
- ٣ - المؤمنون آية : ١٩
- ٤ - النمل آية : ١٩
- ٥ - الزخرف آية : ٤٧
- ٦ - التوبة آية : ٨٢
- ٧ - النجم آية : ٤٣
- ٨ - النجم آية : ٦

بالفروق بين الجنسين مثل: دراسات فيلكر وهنر (Felker and Hunter, 1970) ، وجروش (Groch, 1974) ، وشامبان وجادفيلد (Chapman and Gadfield, 1976) وهيكسون (Hickson, 1977) ، وكلاي (Clabby, 1979) بريروست (Prerost, 1980) ، وبريروست بريروست (Prerost and Brewer, 1980) ، (وشيرمان-Sherman, 1985) man، التي انتهت الى وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث في حاسة الدعاية . وبالإضافة الى ذلك ، قام برودزينسكي وروبين (Brodzinsky and Rubien, 1976) بدراسة القدرة على انتاج الدعاية في ضوء المتغيرات التالية : النوع ، والابتكار ، ومحتوى الصورة الكاريكاتيرية . ولتحقيق ذلك ، أمكن تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين بناء على مقياس الابتكار ، حيث تكونت أولهما من عينة مكونة من الذكور والاناث منخفضي الابتكار ، والثانية من عينة مكونة من الذكور والاناث مرتفعي الابتكار . ثم طلب من كل مفحوص ابتكار عناوين مضحكة لمجموعة من الصور الكاريكاتيرية متضمنة موضوعات عادية وعدوانية وجنسية . وقد بينت النتائج أن الذكور أكثر قدرة على ابتكار عناوين مضحكة من الإناث خاصة على الصور الكاريكاتيرية المتضمنة الموضوعات الجنسية والعنصرية ما عدا الموضوعات العادية كما تبين أن الابتكار يرتبط ارتباطاً موجباً بالقدرة على انتاج الدعاية ولدراسة بعض الخصائص النفسية للطلاب المهرجين Clowns داخل الفصول الدراسية ، قام داميكو وسوركي (Damico and Purkey, 1978) بتطبيق بعض المقاييس النفسية على مجموعتين من التلاميذ ، حيث تكونت أولهما من ٩٦ تلميذاً وتلميذة في الصف الثامن الدراسي من التلاميذ المهرجين داخل الفصول الدراسية والذين يشيرون الدعاية والضحك . في حين تكونت الثانية من ٢٣٧ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ غير المهرجين . وقد تبين أن أكثر المهرجين من الذكور ويتسمون كما يرى مدرسيهم بأنهم أكثر تركيزاً من التلاميذ غير المهرجين ، وجذباً للانتباه ، وأميل الى القيادة ، وارتفاع الروح المعنوية ، وحاسة الدعاية ، وقام تامبوريني وزيليمان (Tamborini and Zillmann, 1981) بدراسة إدراك طلاب الجامعة لبعض

استمتعتهم الذين يستخدمون الدعاية أثناء المحاضرات . ولتحقيق ذلك أمكن تسجيل مجموعة من المحاضرات السعوية لبعض الأساتذة من الذكور والاناث في أربع نسخ مختلفة كالتالي : محاضرات خالية من الدعاية ، ومحاضرات متضمنة الدعاية الجنسية ، ومحاضرات متضمنة الدعاية المرتبطة بالخط من قدر الآخرين ، ومحاضرات متضمنة الدعاية المرتبطة من الخط من قدر الذات . وقد قام الطلاب الذكور والاناث بتقدير ذكاء وجاذبية أعضاء هيئة التدريس القائمين على التدريس . وقد تبين أن الذكاء لا يؤثر على حاسة الدعاية ، كما تبين أن النوع يؤثر تأثيراً دالاً على حاسة الدعاية حيث انتهت النتائج الى أن الذكور من أعضاء هيئة التدريس أكثر إثارة للدعاية أثناء المحاضرات من عضوات هيئة التدريس وقام برودزينسكي (Brodzinsky, 1981) بدراسة إدراك الدعاية لمجموعة من الصور الكاريكاتيرية بين مجموعة من طلاب الجامعة الذكور والاناث . وقد تم تقسيم أفراد العينة بناء على درجاتهم على مقياس (ميم) للذكور الجنس الى ثلاثة مجموعات ، حيث تكونت أولها من عينة الذكور والاناث مرتفعي الذكورة ، والثانية من عينة مكونة من الذكور والاناث مرتفعي الانوثة ، والثالثة مكونة من الذكور والاناث الذين يتسمون بالخنوثة ثم طبق على المجموعات الثلاثة مجموعة من الصور الكاريكاتيرية لقياس ادراك حاسة الدعاية . وقد بينت النتائج ان عينة الذكور مرتفعي الذكورة والانوثة والخنويين أكثر ادراكاً لحاسة الدعاية ، بينما تبين أن الاناث اللاتي يتسمن بالذكورة المرتفعة والخنوثة أكثر ادراكاً للدعاية . وانتهت دراسة ماجي وكاش (McGhee and Kach, 1981) الى أن الذكور البيض والسود من سلالة المكسيكو - أمريكا أكثر ادراكاً للدعاية من الاناث البيض والسود من نفس السلالة . كما أشارت نظرية التحليل النفسي أن تفضيل الدعاية يعتمد اعتماداً كلياً على بعض صراعات الطفولة المعقدة . ولتحقيق ذلك ، قام جوني (Juni, 1982) بتحليل بروتوكولات الوبشاخ لعينة مكونة من ١٠٤ ذكراً وأنثى من طلاب الجامعة ، بالإضافة الى ذلك طلب من أفراد العينة ترتيب مجموعة من النكت من الأكثر الى الأقل إثارة للضحك . وقد تبين من تحليل بروتوكولات

(الرورشاخ) ان الاناث أكثر تشبيها عند مرحلة ما قبل الأديبي (Preoedipal fix - ation عن الذكور ، وهذا يتعكس بالسلب على حاستهن للدعابة . وقام بيرسون ، (Pearson) 1983 بدراسة العلاقة بين الجنسية Sexism والدعابة الجنسية في ضوء الفرض التالي : سوف تعكس النكت الجنسية الحياء الجنسي ضد النساء وليس ضد الرجال . وانتهت النتائج الى عدم دعم صحة الفرض . فقد تبين أن الذكور والاناث يختارون النكت الجنسية الموجهة ضد الذكور . ولدراسة الاستجابات للمثيرات الجنسية المضحكة في ضوء النشاطية والرضا الجنسي ، قام بريروست (Prerost) (1984 بقياس استجابات مجموعة مكونة من ٦٠ ذكرا و ٦٠ أنثى من طلاب الجامعة على بعض الصور الجنسية المضحكة في علاقتها بالرضا الشخصي عن السلوك الجنسي والتعبير الجنسي . وقد انتهت النتائج الى أن الأفراد الذين يسمون بالقدرة على التعبير الجنسي النشط أكثر متعة بالصور الكاريكاتيرية الجنسية وأقل تفضيلا للموضوعات العدوانية ، كما تبين أن الذكور أكثر دعابة من خلال اختيائهم للصور الكاريكاتيرية الجنسية من الاناث . وقد قام بارنيت وفيسكلا (Barnett and Fiscella , 1985) بدراسة مقارنة بين عينة من الاطفال المتفوقين وأخرى من الاطفال غير المتفوقين في القدرة على المزاح Playfulness . وقد بينت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين الاطفال المتفوقين وغير المتفوقين في طرز اللعب المعرفي والاجتماعي والبدني لصالح الاطفال المتفوقين في القدرة على المزاح . في حين لم يوجد فرقا دالا بين المجموعتين في حاسة الدعابة والاحساس بالهجة . وبالإضافة الى ذلك تبين أن الذكور أكثر مرحا ويمارسون أنماطا مختلفة من اللعب النشط ، وأكثر استخداما للنكت أثناء اللعب من الاناث . وحديثا ، قامت جديت ستيلايوسن وهيدى وايت (Tillion & White , 1987 بدراسة الاستجابات على الشعارات المضحكة القائلة بالمساواة بين الجنسين سياسيا واقتصاديا humorous Feminist Slogans على ثلاثة مجموعات ، حيث تكونت أولاهم من عينة مكونة من ٢٠ ذكرا وأنثى من الذين تتراوح أعمارهم ما فوق الثلاثين عاما من الذين يؤيدون

المساواة بين الجنسين أو أكثر مشاركة وجدانها لهذا الاتجاه في حين تكونت المجموعة الثانية من ٣٩ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الذين يؤيدون هذا الاتجاه بدرجات متفاوتة . وتكونت المجموعة الثالثة من ٦٢ مفحوصا ومفحوصة في الصف السادس والثامن والعاشر الدراسى من الطلاب المتفوقين اكاديبا . وقد انتهت النتائج الى أن الذكور في المجموعات الثلاثة أكثر استجابة للشعارات المضحكة المرتبطة بفكرة المساواة بين الجنسين في المجالات السياسية والاقتصادية عن الاناث . وبالرغم من تزايد البحوث والدراسات على حاسة الدعابة لدى الاطفال خلال السنوات العشرين الاخيرة ، الا أنه توجد معلومات قليلة عن طبيعة حاسة الدعابة لدى الكبار . ولتحقيق ذلك ، قام هيستر (Hester , 1987) بتطبيق أداة لقياس الدعابة (HUMA - Humor Assess ment Instrument على عينة مكونة من ٣٩٨ من الراشدين الذكور والاناث . وقد انتهت النتائج الى أن الذكور أكثر ادراكا لحاسة الدعابة من الاناث .

ومن ثم انتهت معظم نتائج الدراسات السابقة المذكورة سلفا الى أن الذكور أكثر ميلا الى الدعابة من الاناث . ونظرا لعدم وجود دراسات وبحوث في البيئة العربية على وجه العموم ، والبيئة المصرية على وجه الخصوص في حاسة الدعابة عامة وفي علاقتها بالفروق بين الجنسين خاصة ، تتبلور مشكلة البحث الراهن في الكشف عن طبيعة الفروق الجنسية في حاسة الدعابة ، ومن ثم يهدف هذا البحث الى دراسة الفروق بين الجنسين في حاسة الدعابة لدى طلاب الجامعة في ضوء التساؤلات التالية :-

- (١) هل توجد فروق دالة احصائية بين الذكور مرتفعي الدعابة والاناث مرتفعات الدعابة ؟
- (٢) هل توجد فروق دالة احصائية بين الذكور مرتفعي الدعابة والاناث منخفضات الدعابة ؟
- (٣) هل توجد فروق دالة احصائية بين الذكور منخفضي الدعابة والاناث مرتفعات الدعابة ؟
- (٤) هل توجد فروق دالة احصائية بين الذكور منخفضي الدعابة والاناث منخفضات الدعابة ؟ .

(١) مقياس حاسة الدعابة :

مقدمة : نظرا لعدم وجود محاولات من قبل الباحثين في المجال السيكلوجي وخاصة المهتمين في مجال القياس النفس والتربوي لتصميم أدوات سيكومترية لقياس حاسة الدعابة في البيئة العربية ، أدى هذا الى القيام بمسح ما جاء في التراث السيكلوجي الغربي في هذا المجال للبحث والتتقيب عن كيفية تصميم مثل هذا النوع من المقاييس للاستفادة منها في بناء مقياس البحث الراهن . وقد تبين وجود العديد من الدراسات الاجنبية مثل دراسات : دافيس وفارينا (Davis and Fari- na , 1970) ، وأدمز (Adams , 1974) وبيروفينسكي وروبين (Brodzinsky and Rubien , 1976) وريمانت (Bryant , 1980, 1981) وشيارد (Sheppard , 1981) ويريروست (Prerost , 1983, 1984) وساجاريا وديرسكس (Sagaria and Dersks , 1985) التي استخدمت الصور الكاريكاتيرية كأداة لقياس حاسة الدعابة ، ومن ثم تم تصميم أداة لقياس حاسة الدعابة على منهج ما جاء في الدراسات والبحوث السابقة من خلال مجموعة من الصور الكاريكاتيرية . والكاريكاتير هو ذلك الفن الساحر الذي يؤدي الى اشارة البسمات داخل النفوس البشرية ، بالإضافة الى أنه يسخر من المشاكل التي تواجه أفراد المجتمع فيؤدي هذا الى تليد الرهبة في نفوس الافراد ويميد لهم التوازن النفسي

والعقل حتى يتخذ الفرد الموقف الصحيح حيال هذه المشكلات كما أن هذا الفن له خطورته لانه يصل الى جميع أفراد المجتمع عن طريق قنوات عرضية مثل الصحف والمجلات وشاشات التلفزيون فيخاطب الملايين منها ويؤثر فيها . ويقوم فن الكاريكاتير كما أشار الى ذلك ماهر شفيق فريد (١٩٧٨) على العديد من العناصر منها : القدرة على رؤية الجانب المضحك من الاشياء وحتى لو كانت جادة ممعة في الجدد ، والفطنة الى مفارقات الحياة ، والوهي بمتناقضات السلوك الانساني .

• تصميم مقياس حاسة الدعابة : مر تصميم مقياس حاسة الدعابة كما أشار الى ذلك رشاد عبد العزيز موسى وأسامة باهي (١٩٩٠) بالعديد من الخطوات التالية : أولا : تم تجميع أكبر قدر ممكن من الصور الكاريكاتيرية المضحكة من خلال المجلات والجرائد المهتمة بمثل هذا النوع من الفن ، ثانيا : فحصت كل صورة كاريكاتيرية وما تتضمنه من معنى ، حتى يتم استبعاد بعض الصور الكاريكاتيرية التي تحمل نفس المضمون ، ثالثا : تم تصنيف الصور الكاريكاتيرية في ضوء مضمون كل صورة على النحو التالي : صور كاريكاتيرية تتضمن نكت جنسية ، وصور كاريكاتيرية تتضمن نكت اجتماعية ، وصور كاريكاتيرية تتضمن نكت عادية وقد أسفرت هذه الخطوات الى تكوين مقياس حاسة الدعابة مكونا من خمسة وأربعين صورة كاريكاتيرية

• الخصائص السيكومترية لمقياس حاسة الدعابة :
(١) الاتساق الداخلي للمقياس :

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس حاسة الدعاية والمجموع الكلي لدرجات المقياس والدلالة الاحصائية

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	٣٠	٠.٥	١٠	٣٦	٠.٥	١٩	٣٦	٠.٥	٢٨	٢٩	٠.٥	٣٧	٢٣	٠.١
٢	٢٩	٠.٥	١١	٤٢	٠.١	٢٠	٤١	٠.١	٢٩	٥٦	٠.١	٣٨	٥٨	٠.١
٣	٣١	٠.٥	١٢	٣٠	٠.٥	٢١	٥٢	٠.١	٣٠	٥٦	٠.١	٣٩	٥٠	٠.١
٤	٢٢	٠.٥	١٣	٣٤	٠.٥	٢٢	٣٧	٠.١	٣١	٣٦	٠.٥	٤٠	٤٣	٠.١
٥	٤٣	٠.١	١٤	٤١	٠.١	٢٣	٥٢	٠.١	٣٢	٤٣	٠.١	٤١	٤٣	٠.١
٦	٥٠	٠.١	١٥	٣٨	٠.١	٢٤	٥٦	٠.١	٣٣	٤٧	٠.١	٤٢	٤٨	٠.١
٧	٤٧	٠.١	١٦	٤١	٠.١	٢٥	٥١	٠.١	٣٤	٤٥	٠.١	٤٣	٢٣	٠.٥
٨	٢٩	٠.٥	١٧	٣٣	٠.٥	٢٦	٤٥	٠.١	٣٥	٤١	٠.١	٤٤	٤٧	٠.١
٩	٣٠	٠.٥	١٨	٤٢	٠.١	٢٧	٤٧	٠.١	٣٦	٢٩	٠.٥	٤٥	٥٤	٠.١

أخرى مكونة من ثمانين طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢١١٥ سنة ، والانحراف المعياري ٢١٣ ، فوصل معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ ٩١٣ ر ، وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠.١

(ج) صدق مقياس حاسة الدعاية :

أمكن إيجاد الصدق لمقياس حاسة الدعاية بطريقتين ، أولهما : صدق المحتوى ، وذلك بتطبيق مقياس حاسة الدعاية ومقياس القلق (غريب عبد الفتاح غريب ، ١٩٨٥) على عينة مكونة من خمسة وخمسين طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢١٠٢ سنة والانحراف المعياري ١٠٣ ، فوصل معامل الارتباط بين المقياسين - ٧٢ ر ، وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠.١ وثانيها الصدق العامل ، وذلك بتطبيق مقياس حاسة الدعاية على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠١١ سنة والانحراف المعياري ١٨٩ . وقد تم حساب المصفوفة

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس حاسة الدعاية وبين الدرجة الكلية ليونود المقياس وذلك على عينة مكونة من أربعين طالبة في الفرقة الأولى بكلية الدراسات الانسانية - جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠٣ سنة ، والانحراف المعياري ٢٣٩ ر ، وستين طالبا في الفرقة الثانية بكلية التربية - جامعة الأزهر ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠١٨ سنة ، والانحراف المعياري ١١٥ . ويوضح جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية لمقياس حاسة الدعاية ودلائلها الاحصائية . وتشير معاملات الارتباط لعبارات مقياس حاسة الدعاية على أنها دالة عند مستوى ما بين ٠.١ و ٠.٥ ويتضح من ذلك أن عبارات مقياس حاسة الدعاية تتمتع بالاتساق الداخلي .

(ب) ثبات مقياس حاسة الدعاية :

أمكن إيجاد الثبات لمقياس حاسة الدعاية عن طريق استخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيق المقياس على عينة

الارتباطية (٤٥ × ٤٥) ليتود مقياس حساسة الدعاية ، ثم اجرى التحليل العامل من الدرجة الاولى بطريقة المكونات الاساسية من اعداد هوتلنج . وقد أمكن الحصول على عامل عام من الدرجة الاولى ، حيث بلغ جذره الكامن ٩٧١ ، وتضمن ٧١,٦ ٪ من حجم التباين الكلى . ويوضح جدول

(٢) تشيعات العامل العام بعد التدوير بطريقة الفاريماكس لكايزر ونظرا لعدم وجود عمك احصائي يحدد الخطأ المعياري لتشيع التغيرات على مقياس حساسة الدعاية . فقد أخذ بمحك كايزر Kaiser وهو اعتبار التشيعات التي تصل الى ٣ فأكثر تشيعات دالة . وقد أطلق على العامل العام « حساسة الدعاية » .

جدول (٢)
العامل العام المستخرج من يتود مقياس حساسة الدعاية
بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

البتود	العامل العام	نسب الشيعوع	البتود	العامل العام	نشب الشيعوع
١	٥٢	٦٢	٢٥	٥٨	٦٤
٢	٣١	٦٥	٢٦	٤٩	٧١
٣	٢٦	٧٤	٢٧	٥٧	٦٤
٤	٣٣	٧١	٢٨	٤١	٦٨
٥	٤٦	٦٩	٢٩	٦٤	٧١
٦	٥٨	٧٣	٣٠	٦٥	٧٨
٧	٤٩	٥٦	٣١	٣٣	٧٨
٨	٤٢	٦٨	٣٢	٤٤	٧٨
٩	٤٥	٦٦	٣٣	٥٣	٧٤
١٠	٣٠	٦٧	٣٤	٥٤	٧٦
١١	٤٢	٧٤	٣٥	٤٣	٧٠
١٢	٣١	٧٧	٣٦	٤٤	٧٣
١٣	٤٥	٧٧	٣٧	٥٨	٦١
١٤	٣٩	٦٩	٣٨	٦٦	٧١
١٥	٣٤	٨١	٣٩	٥٧	٧٧
١٦	٤٠	٧٣	٤٠	٤٨	٧٦
١٧	٣٢	٨١	٤١	٥٥	٧٨
١٨	٥١	٧٤	٤٢	٥٥	٨٢
١٩	٣٦	٧١	٤٣	٣٥	٧٢
٢٠	٤٢	٧٧	٤٤	٥٥	٦٤
٢١	٦١	٦٣	٤٥	٦٠	٦٣
٢٢	٤٣	٦٦	الجذر الكامن	٩٧١	
٢٣	٦٠	٧٣	نسب التباين	٢١٦	
٢٤	٦٤	٦٣			

(٢) عينة البحث :

تكونت عينة البحث الراهن من ثمانين طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والدراسات الانسانية - جامعة الأزهر من الفرقة الدراسية الاولى والثالثة ، شعبة علم النفس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠٦٢ سنة ، والانحراف المعياري ١٩٣ . وتكونت المجموعة الثانية من مائة طالب من طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر في الفرقة الثانية في التخصصات العلمية التالية : شعبة اللغة العربية ، وشعبة الدراسات الاسلامية وشعبة علم النفس . وقد تم تقسيم أفراد العينة الى أربعة مجموعات بناء على درجاتهم على مقياس حساسة الدعابة على النحو التالي : مجموعة المذكور مرتفعي الدرجات على مقياس حساسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠١٥ سنة والانحراف المعياري ٩٣ . ، ومجموعة المذكور منخفضي الدرجات على مقياس حساسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٠٤٥ سنة ، والانحراف المعياري ١٤٧ ، ومجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حساسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٢٤٥ سنة ، والانحراف المعياري ٥٠ ، ومجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حساسة الدعابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاعمارهم ٢٢٦٠ سنة ، والانحراف المعياري ٥٨ . وقد تضمنت كل مجموعة من المجموعات الأربعة على عشرين مفحوصاً أو مفحوصة .

(٣) اجراءات البحث :

تم تطبيق مقياس حساسة الدعابة على عينة مكونة من

• نتائج البحث

أولاً : نتائج الفرض الأول :

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حساسة الدعابة وبين مجموعة الاناث مرتفعات حساسة الدعابة على مقياس حساسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور مرتفعي حساسة الدعابة	٢٠	١٠٧٦	٤٠٧	٢٢	غ . د
الاناث مرتفعات حساسة الدعابة	٢٠	١٠٧١	٤٢٠		

يشير جدول (٣) الى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . وتوضح النتائج المبينة في الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة ٠٥ ر بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة في الصور الكاريكاتيرية رقمي ٧ ، ١١ لصالح مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة . في حين يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠١ ر بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة في الصورة الكاريكاتيرية رقم (٣٥) لصالح الاناث مرتفعات

حاسة الدعابة . بينما لم توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في بقية الصور الكاريكاتيرية لمقياس حاسة الدعابة ، بالإضافة الى أنه لم يوجد فرق دال احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين الاناث مرتفعات حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة ككل . ومن ثم تبين هذه النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة ومجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة .

ثانيا : نتائج الفرض الثاني :

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور مرتفعي حاسة الدعابة	٢٠	١٠٧,٦	٤,٠٧		
الاناث منخفضات حاسة الدعابة	٢٠	٥٩,٣٥	٥,٢٤	٣١,٧٠	٠,١

يبين جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . وتبين النتائج وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة ٠١ ر بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة . بالإضافة الى أنه يوجد فرق دال

احصائيا بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة ككل لصالح الذكور مرتفعي حاسة الدعابة . وتوضح هذه النتائج وجود فروق دالة احصائية بين مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة ومجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعي حاسة الدعابة .

ثالثا : نتائج الفرض الثالث :

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلائلها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية على مقياس حاسة الدعاية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور منخفضي حاسة الدعاية	٢٠	٧١٫٤٥	٥٫٧٨		
الاناث مرتفعات حاسة الدعاية	٢٠	١٠٧٫١	٥٫٤٢	١٩٫٦١	٠٫١

الى ذلك ، يوجد فرق دال احصائيا بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية ومجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية على مقياس حاسة الدعاية ككل لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية . ومن ثم انتهت النتائج الموضحة في جدول (٥) الى وجود فروق دالة احصائية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية على مقياس حاسة الدعاية لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية .

رابعا : نتائج الفرض الرابع :

يوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلائلها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية على بنود مقياس حاسة الدعاية . وتشير النتائج الى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة ٠٠٥ و ٠٠١ بين معظم بنود مقياس حاسة الدعاية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية وبين مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية لصالح مجموعة الاناث مرتفعات حاسة الدعاية . في حين لم توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في الصور الكارتيكتيرية ارقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ١١ ، ١٦٧) . وبالإضافة

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلائلها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضي حاسة الدعاية وبين مجموعا الاناث منخفضات حاسة الدعاية على مقياس حاسة الدعاية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذكور منخفضي حاسة الدعاية	٢٠	٧١٫٤٥	٥٫٧٨		
الاناث منخفضات حاسة الدعاية	٢٠	٥٩٫٣٥	٥٫٢٤	٦٫٧٦	٠٫١

مقياس حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة .

ومن ثم تبين النتائج المذكورة سلفا أن الذكور مرتفعي الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للصور الكاريكاتيرية المضحكة من الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . كما انتهت النتائج الى أن الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للصور الكاريكاتيرية المتضمنة في مقياس حاسة الدعابة من الاناث منخفضات للدرجات على مقياس حاسة الدعابة . في حين بينت النتائج أن الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة أكثر استجابة للدعابة من الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . وعليه يمكن الاستدلال من هذه النتائج أن الذكور أكثر استجابة للدعابة من الاناث ما عدا مجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة ، فقد تبين أنها فقط أكثر استجابة للدعابة من مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة وتتفق نتائج البحث الراهن مع ما انتهت اليه نتائج دراسات بروفينزينسكى وروين ١٩٧٦ ، وداميكو ويوركى ١٩٧٨ ، وتامبوريني وزيلمان ١٩٨١ ، وروفينزينسكى ١٩٨١ ، وماجى وكاش ١٩٨١ ، وجون ١٩٨٢ ، وبيرسون ١٩٨٣ ، وبربروست ١٩٨٤ ، وبارنيت وفيسكلا ١٩٨٥ ، وستليون ووايت ١٩٨٧ ، وهيستر ١٩٨٧ ، في أن الذكور أكثر ميلا الى الدعابة من الاناث .

ويرى الباحثان أن هذه الفروق بين الذكور والاناث في حاسة الدعابة ربما ترجع الى التطبيع الاجتماعى حيث يتجمع الاسرة (الذكور) على الفاء النكت وتتقبل منه كل ما يصدر منه من مواقف هزلية مضحكة . كما أن الذكر ربما يستخدم الدعابة حتى يجذب أنظار الآخرين اليه . بينما الانثى ليست في حاجة الى مثل هذه الوسيلة لأنها تتكلم من المقومات البيولوجية والجسمالية ما تحقق إشباع اعجاب الآخرين بها . وبالإضافة الى

يشير جدول (٦) الى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبين مجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بنود مقياس حاسة الدعابة . ويتضح من النتائج الموضحة في الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دالة ٠.٠٥ ، و ٠.٠١ بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على بعض بنود مقياس حاسة الدعابة وخاصة الصور الكاريكاتيرية أرقام (٦ ، ١٣ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٤٤ ، ٤٥) . كما يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دالة ٠.٠١ بين مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث منخفضات حاسة الدعابة على مقياس حاسة الدعابة ككل لصالح مجموعة الذكور منخفضى حاسة الدعابة .

تفسير النتائج

توضح النتائج المبينة في جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة . في حين تبين النتائج الموضحة في جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ وبين مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث منخفضات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . وبالإضافة الى ذلك ، تشير النتائج المبينة في جدول (٥) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ وبين مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة وبمجموعة الاناث مرتفعات الدرجات على مقياس حاسة الدعابة في مقياس حاسة الدعابة لصالح مجموعة الذكور مرتفعى الدرجات على مقياس حاسة الدعابة . وبالإضافة الى ذلك ، تشير النتائج المبينة في جدول (٦) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مجموعة الذكور منخفضى الدرجات على

القلوب ساعة بعد ساعة ، فإن القلوب اذا كالت عميت » (ابن عبدربه ، ١٩٤٩ ، ص : ٣٠٦) . وبالإضافة الى ذلك ، قد أجمع الدارسون في مجال الابداع والتربية أن أسلوب القهر والتسلط والكتب يعطل من القدرات الابداعية لدى الفرد ، وتحرم الكبار والصغار من حب الاستطلاع (نجيب الكيلاني ، ١٩٨٧ ، ص : ١٢٦) . بينما روح الدعاية وما تثيره من جو مرح وسطا جيدا للتفكير والابتكار ، كما تعتبر روح الدعاية إحدى الطرق لحل الكثير من المشكلات الانفعالية لدى الشباب (مصطفى فهمي ، محمد علي القطان ، ١٩٧٩)

ومن ثم يأمل الباحثان أن يكون هذا البحث نقطة البداية للعديد من البحوث في مجال الدعاية وإرتباطها بمتغيرات نفسية وتربوية للاستفادة من نتائجها في تصميم بعض البرامج النفسية لحل الاضطرابات الانفعالية لدى الشباب ، كما يمكن الاستفادة منها في تعديل طرق التدريس في مجالات العلوم المختلفة ، وتطوير الوسائل التعليمية والتأكيد على استخدام روح الدعاية كأحد الوسائل الرئيسية لجذب انتباه الطلاب صغارا أو كبارا للمادة الدراسية مما يزيد من تحصيلهم واستيعابهم للمواد الأكاديمية المختلفة ، وهذا في حد ذاته يحقق عائدا قويا للحد من ظاهرة التسرب في المدارس والجامعات على السواء .

ذلك ، نجد أن المجتمع بمعاييره المختلفة لا يضع قيودا على مرح ودعاية الذكور . في حين يضع قيودا صارمة على الإناث إذا ما حاولن التعبير عن مرجهن ودعائتهن والدليل على ذلك أن معظم « المنولوجست » ورسامي الكاريكاتير للصور الهزلية المضحكة . وفنان الكوميديا المشهورين من الذكور ، كما أن التشبث الاجتماعية أكثر تشجعا للذكر في المشاركة الاجتماعية وتكوين العلاقات المختلفة لاكتساب الخبرات الحياتية المتنوعة والمبادأة في حين تضع قيودا على الإناث للتفاعل في مجالات الحياة المختلفة .

ومهما يكن من أمر الفروق بين الجنسين في حاسة الدعاية إلا أنه من الضرورة بمكان إثراء تلك الحاسة بين الجنسين لما لها من أهمية قصوى ، فيمكن أن تكون حاسة الدعاية أسلوبا يستخدم في المناهج الدراسية كالوسائل والقصص ، مما يساعد على تنمية الذوق والحس لدى الطلاب ، وخاصة عند الحكم على الأشياء أو في المواقف المختلفة فيكون لديهم معاني مرتبطة بالقيم الجمالية كما يجب أن تكون حاسة الدعاية أحد معييرات التدريس الناجح ، حيث تساعد على اكتساب صدقة الطلاب واقتبالهم على المادة الدراسية . كما أكدت التربية الإسلامية على روح الدعاية فيقول الرسول ﷺ في هذا الصدد : « وروحا

المراجع العربية

- أحمد عطية عبد الله (١٩٤٧) . سيكلوجية الضحك . القاهرة : عيسى البابي الحلبي .
- أحمد عزت راجع (١٩٥٤) . أصول علم النفس - الاسكتندية : دار المعارف .
- أحمد محمد الحوفي (١٩٦٦) . الفكاهة في الأدب . القاهرة : دار حشة مصر .
- ألفريد فرج (١٩٦٦) . مضحكوك العرب . القاهرة : الهلال . العدد الثامن . ص : ٧٤ .
- أمال للمصري (١٩٨٦) . الضحك ... علاج للروح والجسد . جريدة الاخبار . ١١ يولية . ص : ١٠ .

- القرآن الكريم :
- ابراهيم عصمت مطاوع (١٩٨٣) . أصول التربية . القاهرة : دار المعارف .
- أمين عيد ربه (١٩٤٩) - بالمعهد الفريديف القاهرة : مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ابو حامد محمد محمد الخزالي (ب . هـ) : احياه علوم الدين - الجزء الثالث . بيروت : دار الندوة الجديدة .
- أحمد زين (١٩٨٩) . القهر .. والاختيار . جريدة الاخبار . الطبعة الثالثة ٢٥ أغسطس . ص : ١٤ .

- ماهر شفيق فريد (١٩٧٨) . شعر الفكاهة في الألبان الإنجليزي .
القاهرة : الهلال . يونية .
- محمد عبد الفتى حسن (١٩٧٨) . عاشوا في عالم الضحك . القاهرة :
الهلال يونية .
- محمد عبد المتعم حفاجي : (١٩٧٨) الفكاهة عند العرب . القاهرة :
يونية ص : ٢٠ .
- مجلى فهمى (١٩٨٩) . الباحثون عن أسرار الضحك - الطبعة
الأولى . جريدة الأخبار . العدد ١١٦٤٨ - ١٢ سبتمبر .
- مصطفى عبد الرحمن (١٩٧٨) الفكاهة صحة ونغمة - القاهرة :
الهلال يونية . ص : ٧٤ - ٧٥ .
- مصطفى فهمى ، محمد على القطان (١٩٧٩) . علم النش
الاجتماعى . القاهرة مكتبة الخانجي .
- نجيب الكيلان (١٩٨٧) . مدخل الى الادب الاسلامى . الدوحة -
كتاب الامة - رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية . قطر .
- هنرى برجسون (١٩٤٧) . الضحك - بحث في دلالة الضحك -
(ترجمة : سامى الروي وعبد الله عبد السلام) . القاهرة : دار الكتاب
المصرى .

- حسين محمد غلوف (١٩٨٧) . صقوة البيان لعماد القرآن . الطبعة
الثالثة . الكويت : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية .
- حسين مؤنس (١٩٧٨) . أعظم المضحكين في التاريخ - القاهرة :
الهلال . يونية - ص : ٢٧ .
- رشاد عبد العزيز موسى ، أسامة حسين إبراهيم باهى (١٩٩٠) .
مقياس حاسة الدعابة . القاهرة : دار النهضة العربية .
- سيد صبحى (١٩٨٩) . تصرفات سلوكية . القاهرة : الطبعة التجارية
الحديثة .
- عاطف مصطفى (١٩٧٨) . رسام الكاريكاتير ودوره الحقيقى في الحياة
المصرية . القاهرة : الهلال . يونية . ص : ٥٨ .
- غريب عبد الفتاح (١٩٨٥) . مقياس التلق . القاهرة . دار النهضة
العربية .
- فاروق خورشيد (١٩٧٨) . الفكاهة والمواقف الفكاهية في السير
الشعبية القاهرة : الهلال . يونية . ص : ٢٩ .
- فوزية دياب (١٩٦٦) . القيم والعادات الاجتماعية . دار الكتاب
المصرى .

المراجع الأجنبية :

- Adams, W. J. (1979) . The use of sexual humor in leaching
human sexuality at the university level . Family Coordinator ,
23, 356 - 368 .
- Barnett, L. A. and Fiscella, J. (1985) . A child by any other
name : A comparison of the play - Fulness of gifted and non-
gifted children . Gifted child Quarterly , 29, 61 - 66 .
- Brodzinsky, D. M. (1981) . sex of Subject and gender
identity as factors in humor apprecia - tion . Sex Roles : A Jour-
nal of Research, 7, 561 - 573 .
- Brodzinsky, D. M. and Rubien , J. (1976) . Humor pro-
duction as a function of sex of subje , crea tivity , and cartoon
content . Journal of counsting and clinical Psychology, 44, 597 -
600 .
- Bryant, J. (1980) . Humorous illustrations in textbooks :
Effects on information a quisition , appeal, persuasability and
motivation paper presented at the Annual Meeting of the
speech Communication Association (66 th, New York , NY,
November, 13 - 16) .

- Bryant, J. (1981) . Effects of humorous illustrations in college
textbooks . Human Communication Research, 8, 43 - 57 .
- Chapman, A. J. and Gadfield , N. J. (1976) . Laughing mat-
ter : A symposim : Is sexual humor sexist ? . Journal of com-
munication, 26, 141 - 153 .
- Clabby, J. F. (1979) . Humor as a preferred activity of the
Creative and humor as a facilitator of learning . Psychology : A
Quarterly Journal of Human Behavior, 16, 5- 12 .
- Damico, S. B. and Purkey , W. W. (1978) . Class clowns :
A study of middle school students . American Educational
Research Journal 15, 391 - 398 .
- Davis, J. and Farina , A (1970) . Humor appreciation as so-
cial communication . Journal of personality and social Psychol-
gy , 15, 175 - 178 .
- Elsner , A. (1989) . Laughter may be good medicinc . Egypt-
ian Gazette , Sunday , February 5 , P : 4 .
- Eysenck , H. J. and Wilson , G . (1975) . Know your Own
Personality . Englood : Penguin Books Ltd .

Felker, D. W. and Hunter, D. M. (1970). Sex and age differences in response to cartoons depicting subjects of different ages and sex . *Journal of psychology* 76, 19 - 21 .

Groch, A. S. (1974). Joking and appreciation of humor in nursery school children . *Child Development* , 45, 1096 - 1103 .

Hester, M. F. (1987). Humor assessment : From May to December . Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association (67 th , Long Beach , C A , April 23 - 26) .

Hickson J. (1977). Differential responses of male and Female counselor trainees to humor stimuli Southern Journal of Educational Research, 11, 18 .

Junli, S. (1982). Humor preference as a function of preadiposity . *Social Behavior and Personality* , 10, 64 - 64

McDougall, W. (1960). *An Introduction to social Psychology* . London : Morrison and Gibb Ltd .

McGhee, P. E. and Kach, J. A. (1981). The development of humor in Black , Mexican - American and white Preschool children . *Journal of Research and Development in Education*, 14, 81 - 90 .

Pearson, J. N. (1983). Sexism and sexual humor : A research note central states speech Journal, 34, 275 - 259 .

Perrost, F. J. (1983). Changing patterns in the response to humorous sexual stimuli : sex roles and expression of sexual

ity . *Social Behavior and Personality*. 11, 23 - 28 .

Perrost, F. J. (1984). Reactions to humorous sexual stimuli as a function of sexual activeness and satisfaction . *Psychology : a Quarterly Journal of Human Behavior* , 21 , 23 - 27 .

Perrost, F. J. and Brewer , R. E. (1980). The appreciation of humor by males and females during conditions of crowding experimentally induced . *Psychology A Quarterly Journal of Human Behavior* , 17, 15 - 17 .

Sagarin, S. D. and Derks , P. L. (1985). The effect of pictures and humor on memory for verbal material in low extreme scholastic aptitude populations . paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69 th , Chicago, IL, March 31 - April 4) .

Sheppard, A. (1981). Response to cartoons and attitudes toward aging *Journal of Gerontology* 36 , 122 - 126 .

Sherman, L. W. (1985) Humor and social distance ratings among elementary school children : some differential sex and age patterns . Paper Presented at the international conference on humor (5 th , Cork , Ireland , June 26 - 30) .

Stillion, J. M. and White, H. (1987). Feminist humor : Who appreciates it and why ? . *Psychology of women Quarterly*, 11, 219 - 232 .

Tamborini, R. and Zillman, D. (1981). College students perception of lecturers using humor - Perceptual and Motor skills 52 , 417 - 432 .

الفروق في قلق الموت

بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين

د. أحمد محمد عبد الخالق

استاذ علم النفس

د. مليسة أحمد النبال

مدرس علم النفس

السيد عبد الغنى

بالمدرسة في علم النفس

د. عبد الفتاح محمد دويدار

مدرس علم النفس

د. عادل شكري كريم

مدرس علم النفس

مقدمة :

ولقد اهتمت علوم وتخصصات عديدة بدراسة الموت ، منها : الطب والتمريض ، والصحة العامة ، والعلوم الاجتماعية والسلوكية ، وعلى الأخص علم النفس . حيث اهتم علماء النفس حديثا بمفهوم قلق الموت ، ففي المقيدين الآخرين درس قلق الموت في اطار واسع من المجالات ، وتحدثت درجاته على مقاييس متباينة في ارتباطها بمتغيرات متضمنة : السن ، الجنس ، الديانة ، المهنة ، الصحة ، الشخصية ، القدرة العقلية ، السلوك الشاذ ، العمر المتوقع ذاتيا ، (Abdel - Khalek, 479 : 1986) .

ولا شك أن الخوف من الموت أو القلق بشأنه أمر شائع وعام لدى البشر . ذلك أن الموت يقسم أفكارنا وحياتنا بطرق شتى ولأسباب متعددة . ويمكن تعريف قلق الموت بأنه حالة انفعالية غير سارة ، واستجابية انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور نتيجة التأمل الشعوري في حقيقة الموت والتقدير السلبي لهذه الحقيقة .

شغلت مشكلة الحياة والموت جلنا غير قليل من تفكير الفلاسفة والمفكرين ، فصدرت تأملات ميتافيزيقية ، وقيلت آراء فلسفية ، ووضعت اتجاهات فكرية شتى عبر التاريخ الفكرى الطويل للإنسان (عبد الخالق ، ١٩٨٧ : ١٢ — ١٤) .

إن مفهوم الموت يرتبط لدى كثيرين بانفعالات هنية ومشاعر جياشة واتجاهات سلبية ، تتجمع معا مكونة ما ندعوه بـ « قلق الموت » ، أو الخوف منه . ذلك أن الموت حادث من نوع مختلف تماما ، إنه حادث عنيف يكسر ايقاع الحياة المرتبب نسبيا ، وليس هذا فقط بل إنه يوقف دورتها ، ويجعلها تقف جامدة عند تاريخ يستحيل أن تتحرك بعده . إن اتجاهنا نحو الموت — بوجه عام — اتجاه متناقض Paradoxical يسترعى الانتباه ويتعين التوقف عنده . ومرجع تناقضه أننا نسلم به ولا ننكره ، ولكننا مع ذلك نكرهه ونمقت (المرجع نفسه : ١٦ — ١٧) .

وبالرغم من أهمية موضوع قلق الموت فإن الدراسات في مجال علم النفس تواجه عددا من الصعوبات ، منها ما يتصل بأجهزة القياس وأدواته ، أو ترتيب التجربة ، أو تنظيم العمل أو حجرة القياس وغير ذلك من صعوبات يتعين تحليلها عند إجراء أى دراسة أو القيام بأى تجربة .

كما يواجه قلق الموت — بوصفه موضوعا سيكولوجيا مهما — يندرج تحت طائفة بحوث التخصصية وعلم النفس المرضى — عقبات من نوع خاص ، فهذا النوع من الدراسات ينتمى إلى مجال لحقه درجة من الإبهام والغموض والالتباس ، وعديد من المشاعر الحيلفة المرتبطة بالانتفاض والخوف وغير ذلك من الانفعالات السلبية المضائق ، ومن ثم فإن كثيرا من الباحثين فضلا عن الملاحظين — بطبيعة الحال — ينفرون من هذا الموضوع نفورا شديدا ، ومع أن الموت والقلق منه واحد من الموضوعات الجديرة بالاهتمام من قبل تخصصات مختلفة . فإنه لم يلق الاهتمام الذى يتناسب مع أهميته من قبل الباحثين العرب .

وتختلف النظرة إلى الموت اختلافا كبيرا تبعاً لموقف صاحبه ومنطقه وبنافعه ، واعتمادا على عدد من المتغيرات الشخصية لديه : كالسن والجنس والشخصية والمرضى وغير ذلك . وقد أورد (Lester, 1967) أن هناك ثلاثة مفاهيم للموت كما يراها الراشدون وهى :

١ — الموت بوصفه وسيلة يحاول الفرد بها تحقيق أهداف معينة ، وجوانب إشباع من البيئة كما في حالة التهديد بالانتحار .

٢ — الموت بوصفه انتقالا إلى حياة أخرى ، والتي قد ينظر إليها على أنها حياة رهيبة فظيعة أو مجيدة رائعة ينتظرها الشخص بدهوء أو خوف .

٣ — الموت بوصفه نهاية تنقوها .

كذلك فإنه يمكن النظر إلى الموت على أنه راحة من الألم أو موت في سلام . كما أن الموت قد ينظر إليه على أنه عقاب ، أو انفصال (عن محبوبه الاتصال على الأرض) ، أو اجتماع الشمل (مع أولئك الذين هم في السماء) ، وقد ينظر

إليه على أنه أمر غير حقيقى (كما في أفكار الأطفال) . فضلا عن « أنه يمكن النظر إلى الموت على أنه « المحبوب » عندما يظهر في المراحل التى يعانى فيها المريض من الهلوس وهو على فراش الموت (Lester, 1967: 27 - 36) وهنا نتساءل : ما الذى يخلق أى إنسان من الموت ؟ لم يحدث تقدم كبير في الإجابة عن هذين السؤالين ، على الرغم من أن هناك تقدما كبيرا في الإجابة عن الأسئلة التالية : ما متعلقات قلق الموت ؟ وما نوع الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة (أو منخفضة) في قلق الموت ؟ وما الأحوال التى تحدد مستوى قلق الموت ؟

ويذكر (Templer, 1976) أن درجة قلق الموت يحددها عاملان هما —

١ — حالة الصحة النفسية بوجه عام .

٢ — خبرات الحياة المتصلة بموضوع الموت .

وبالنسبة للمحدد الأول فإن المرضى السيكتريين يميلون إلى الحصول على درجات مرتفعة في قلق الموت بالمقارنة إلى الأسوياء . إن مؤشرات الاضطراب وعدم التوافق — لدى الأسوياء وغيرهم — ترتبط إيجابيا مع مقياس قلق الموت . وقد استخرج ارتباط سلبى بين قلق الموت والهدف من الحياة ، كما ثبت أن المرضى الذين عولجوا من أعراض الاكتئاب بالعقاقير المضادة للاكتئاب قد تناقص قلق الموت لديهم ، بحيث ارتبط التناقص في قلق الموت لديهم ارتباطاً إيجابياً بالتناقص في الاكتئاب .

ومن الملفت للاهتمام أن يظهر أن قلق الموت — في الجانب الأكبر منه — لا يرتبط بالصحة الجسمية أو التكامل البدنى ، فقد حصل مرضى الفسل الكلى على درجة تقع في الحدود السوية تماما . ولم تظهر علاقة بين درجات مقياس قلق الموت والدرجة على المقاييس الفرعية المشيرة إلى الانشغال « البدنى » في دليل « كورنيل » الطبى لدى الأشخاص المحالين إلى التقاعد (Templer, 1976: 91 - 93)

لقد بحثت علاقة قلق الموت بعدد من المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية والشخصية والمرضية ، ومن بين

للدراسات السابقة :

يجدر بنا أن نتنبه إلى أن الدراسات الأجنبية في قلق الموت كثيرة ومتنوعة ، على حين أن الدراسات العربية نادرة جدا . وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات المرتبطة بموضوع هذا البحث ، وقد أثرنا عرضها تبعا لتسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث وفقا للمحورين الأساسيين اللذين تدور حولهما هذه الدراسة ، وهما :

أولا — الدراسات التي تناولت الفروق الجنسية في قلق الموت :

قلم (Templer et al, 1973) بدراسة الفروق الجنسية في قلق الموت لدى أربع عينات أمريكية مختلفة في العمر والمهنة بلغ الحجم الكلي لها ١٢٨٨ مفعوصا ، وكشفت هذه الدراسة عن حصول الإناث على درجات أعلى في قلق الموت بالمقارنة إلى الذكور ، كما كشفت دراسة (Warren & Chopra, 1978) عن فروق جنسية جوهريّة في قلق الموت (للإناث درجات أعلى) ، وذلك من خلال دراسة قاما بها على عنيات من الطلبة والمهن المعاونة في أستراليا . وفي دراسة (Sanders et al, 1980) ، ظهرت الفروق ذاتها بين الجنسين في قلق الموت لدى عيّنتين تراوحت أعمارهما بين ٦٠ — ٨٧ عاما .

وقد توصل إلى النتيجة ذاتها (Young & Daniels, 1980) في دراستهما على عينات أمريكية . أما دراسة (Pepitone, 1981) فقد ذكرت ما يفيد عدم ظهور فروق جوهريّة في قلق الموت بين الذكور والإناث . ولكن دراسة (Tramill et al, 1982) تؤكد على ظهور هذه الفروق . وقد تأيد وجود فروق جوهريّة في قلق الموت بين الجنسين في دراسة (Lonetto & Templer, 1983; 1986) .

ومما يعزز وجود هذه الفروق الجوهريّة في قلق الموت بين الجنسين ، ويؤكد أن متوسط درجات الإناث في قلق الموت أعلى من درجات الذكور المقابلة لهن في العمر ، دراسة (Abdel-Khalek, 1986) — والتي اتفقت نتائجها مع نتائج كثير من الدراسات الأجنبية ، كما تتفق مع نتائج سلسلة من

هذه المتغيرات العلاقة بين قلق الموت وبنس المفعوص وعمره (انظر فقرة الدراسات السابقة) . ومع أن هناك دراسات عربية قليلة جدا على الفروق بين الجنسين في قلق الموت ، فإن الدراسات العربية على الفروق العمرية — فيما تعلم — غير متوافرة . وهذا ما سيعد ذكره بعد قليل .

مشكلة البحث :

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤل الأساس الآتي : هل هناك فروق عمرية وجنسية في قلق الموت لدى عينات الدراسة الأربع من المراهقين والموظفين والمسنين في المجتمع المصري ؟

فروض الدراسة :

اعتمادا على عدد من البحوث السابقة كما سيأتي بعد قليل ، فإن الفرض الأساس لهذه الدراسة مؤداه كما يلي : « يختلف مستوى قلق الموت باختلاف المراحل العمرية ونوع الجنس في العينات الأربع موضوع الاهتمام في الدراسة » .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى بيان الفروق العمرية والمتصلة بجنس المفعوص في قلق الموت ، وذلك عن طريق تحديد متوسطات قلق الموت لدى أربع فئات عمرية مختلفة من الجنسين ، وهم : المراهقون ، طلاب الجامعة في بداية الرشد ، الراشدين في مرحلة أواسط العمر (الموظفون) ، المسنون ، وجميعهم من المصريين .

وبالرغم من أن هناك تضاريا في نتائج الدراسات العالمية المتصلة بالفروق العمرية في قلق الموت كما سنرى في فقرة الدراسات السابقة ، فإن الاتفاق علم — إلى حد كبير — على ظهور فروق بين الجنسين في قلق الموت (متوسطات الإناث أعلى) ، وهذا هو ما نحاول التأكيد منه لدى العينات العمرية الأربع من المصريين .

دراسات التي قام بها (عبد الخالق ١٩٨٧) مستخدماً فيها مقياس قلق الموت على عينات من ثلاث دول عربية هي مصر والسعودية ولبنان ، حيث ظهرت الفروق الجنسية الجوهرية في جميع المقارنات التي عقدت بين كل من :

- طلبة الجامعة المصريين مقابل الطالبات .
- طلبة الجامعة اللبنانيين مقابل الطالبات .
- تلاميذ المدارس الثانوية المصرية مقابل التلميذات .
- تلاميذ المدارس الثانوية اللبنانية مقابل التلميذات .

ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من حصول الإناث على متوسط درجات أعلى ونسبت هذه النتيجة بأن الإناث تحصل عادة على متوسط درجات أعلى من الذكور في مقاييس القلق والعصابية ومختلف الأعراض المرضية بوجه عام ، ومن المسلم به أن ينسحب الأمر ذاته على قلق الموت .

موجز هذه الدراسات السابقة في هذا الجانب أن هناك ما يشبه الإجماع إلا قليلاً ، على ارتفاع درجات قلق الموت لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور المنظرين لهم في العمر .

ثانياً : الدراسات التي تناولت الفروق العمرية في قلق الموت :

في دراسته على عينات من المرضى وكبار السن وجد (Lester, 1967) أن الأشخاص الذين هم في صحة سيئة ينظرون إلى قلق الموت نظرة إيجابية وأن كبار السن يخافون من الموت بدرجة أقل ما داموا في صحة جيدة ، على حين أن كبار السن ممن لديهم أنشطة قليلة لشغل أوقات فراغهم كانوا أكثر خوفاً من الموت ، وأن الخوف من الموت لدى الأشخاص الذين يقيمون في بيوت رعاية المسنين كان أقل .

وفي دراسة (Templer et al, 1971) لم تستخرج ارتباطات جوهرية بين الموت والعمر . أما المسح الذي قام به (Kastenbaum & Costa, 1977) فقد كشف عن أن العمر لا يرتبط مع قلق الموت كما يقاس بالاستبيارات على حين ظهر ارتباط موجب منخفض بين قلق الموت والعمر لدى نزلاء السجون في

دراسة (Templer et al 1979 كما أوردت دراسة (Lonetto et al, 1980) ارتباطاً سلبياً منخفضاً بين قلق الموت والعمر . وأثبتت دراسة (Johnson et al, 1980) ارتباطاً سلبياً بين قلق الموت والعمر لدى العمال المسابين بعجز متعدد .

وتؤكد دراسة (Sanders et al, 1980) أن قلق الموت يزداد لدى كبار السن الذين يعتقدون اتجاهات غير متسقة تجاه الموت ، وقد كشفت دراسة (Stovens et al, 1980) عن ارتباط سلبى بين العمر وقلق الموت . أما دراسة (Lonetto & Templer, 1986) فقد أسفرت عن أن كبار السن الذين يعانون من الأرق لهم درجات أعلى من كبار السن الذين لا يعانون من الأرق ، وذلك على مقياس قلق الموت . ومع ذلك فلم يظهر الأمر ذاته بالنسبة لطلاب الجامعة الذين يعانون من الأرق والذين لا يعانون منه .

وفي دراسة على ٢٢٨ شخصاً من المقيمين في ثلاث بيوت للتمريض ، قسموا إلى مجموعتين مختلفتين من حيث السن : صفار الشيوخ (أقل من ٧٤ سنة) وكبار الشيوخ (أكثر من ٧٥ سنة) كشف التحليل التمييزي لنتائج تطبيق مقياس قلق الموت أنه من بين مجموعة صفار الشيوخ (وعددهم ١٠٢) يعد تدهور الصحة وسوء القدرة الوظيفية وفقدان السند الاجتماعي وطول مدة الإقامة في البيوت ، مؤشراً لقلق الموت المرتفع لديهم . أما بالنسبة لمجموعة كبار الشيوخ (وعددهم ١٢٥) فقد كشف هذا التحليل عن أن قلق الموت المرتفع لديهم يرتبط مع كل من تدهور الصحة ، وسوء القدرة الوظيفية ، وارتفاع المستوى التعليمي ، كما ظهر مستوى أعلى في قلق الموت لدى نسبة كبيرة جوهرية من مفوضي هذه المجموعة ، وذلك بالمقارنة إلى المفوضين الكبار فقط من أفراد المجموعة الأولى (Mullins & Lopez, 1986)

وفي البيئة العربية ، ذكر (عبد الخالق ، ١٩٨٧) أن الاحساس بالتقدم في العمر أو حتى التفكير فيه يمكن أن يثير قلقاً يرتبط أساساً بالموت . ومن ناحية أخرى ، كشفت دراسة (عبد الخالق ، حافظ ، ١٩٨٨) عن أن الراغبين والموظفين يرتفع قلق الموت لديهم — نسبياً — بالمقارنة إلى المسنين من الجنسين ، وكان ذلك على عينات سعودية . وفي

(ب) مقياس قلق الموت : (Death Anxiety Scale (DAS)
يتكون هذا المقياس من خمسة عشر بنداً ، تصحح
بإعطاء درجة واحدة لكل بند يتفق مع مفتاح التصحيح ،
منها تسعة بنود تصحح بـ « نعم » وستة بنود تصحح بـ
« لا » .

وقد قام (Templer, 1970) وأضح المقياس بحساب ثبات
بطريقتين حيث طبقه على ٢١ مفحوصاً ثم أعاد تطبيقه عليهم
بعد مرور ثلاثة أسابيع وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين
فوجده مساوياً ٠,٨٢ ، وهو معامل مرتفع لثبات الاستقرار عبر
الزمن . كما حسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس
باستخدام « معادلة كيردور — ريتشاردسون / ٢٠ » ،
وحصل على معامل قدرة ٠,٧٦ .

أما صدق المقياس فقد تم حسابه بطريقتين أيضاً ،
حيث طبقه (Templer 1970: 165 - 177) على مجموعتين من
المرضى السيكتريين قوام كل منهما ٢١ مفحوصاً أقيم
التكافؤ بينهما في كل من العمر والجنس ، أحدهما تعاني من
ارتفاع شديد في قلق الموت والأخرى ضابطة لا يمثل الموت
لديها قلقاً وبلغت قيمة t بين مترسلي درجات المجموعتين
٥,٧٩ ، وهي قيمة جوهرياً إحصائياً عند مستوى أقل من
٠,٠١ . كما حسب الصدق التلازمي لمقياس قلق الموت عن
طريق علاقته بمقاييس أخرى للقلق والخوف والاكنتاب على
عينات من الأسوياء والمرضى ، وأتضح أن للمقياس صدقاً
تلازمياً مرتفعاً (وقد قام (Abdel - Khalek, 1986) بترجمة
مقياس قلق الموت إلى اللغة العربية ، واستخدم عدة طرق
للتأكد من كفاءة الترجمة ومطابقتها للأصل الأمريكي
للمقياس ، وحدد الخصائص السيكومترية للمقياس لدى عينات
مصرية ، فحصل على معامل ثبات الاستقرار بأعادة التطبيق
بعد أسبوع على عيّنتين من الذكور ($n = 44$) والإناث ($n = 56$) ،
وقدره ٠,٧٠ ، بالنسبة للذكور ، ٠,٧٢ ، بالنسبة
للإناث . كما حصل على معامل الثبات النصفى للمقياس بعد
تصحّحه بمعادلة « سبيرمان — براون » لتعويض الطول
قدره ٠,٦٩ ، بالنسبة للذكور ، ٠,٥٩ ، بالنسبة للإناث . كما قام
بحساب الصدق العامل للصورة العربية لمقياس قلق الموت

دراساتهم للفروق في القلق والاكنتاب بين مجموعات عمرية
مختلفة من الجنسين ، كشفت دراسة (عيد الخالق ،
دويدار ، أنفال ، كريم ، عيد العني ، ١٩٨٩) عن حصول
طلاب الجامعة على أعلى متوسط في سمة القلق بالمقارنة إلى
المراهقين وكلاهما من الذكور .

موجز القول أن نتائج الدراسات السابقة متضاربة فيما
يختص بعلاقة قلق الموت بالعمر .

طريقة البحث

(١) العينات :

اختيرت ثمانى عينات لتمثل أربع مراحل عمرية من
الجنسين (انظر جدول (١) لبيان م ، ع لاعمارها) ، وهى
كما يلي :

١ — المراهقون :

وهم من تلاميذ ($n = 220$) المدارس الثانوية العامة
الحكومية وتميذاتها ($n = 224$) ، بمنطقة وسط
الإسكندرية التعليمية .

٢ — طلاب الجامعة :

اختيرت مجموعة من طلبة ($n = 202$) جامعة
الإسكندرية وطالباتها ($n = 202$) من ثلاث كليات هى :
الآداب ، والزراعة ، والهندسة .

٣ — الموظفون :

اشتملت هذه العينة على ٨٠ موظفاً ، ٦٧ موظفة من
المستخدمين الحكوميين في وظائف : التدريس في التعليم
العام ، الخدمة الاجتماعية ، المحاماة ، الهندسة ، الأعمال
الكتابية ، السكرتارية .

٤ — المسنونون :

تكونت هذه العينة من ٦١ رجلاً ، ٦٢ سيدة من المسنين
المقيمين داخلياً في عدد من دور الرعاية الاجتماعية في مدينة
الإسكندرية .

في عينات المستن والوسط العمر ، ومجموعات كبيرة في عينات المراقبين وطلاب الجامعة ، بحيث لم تزد جلسة التطبيق الواحدة عن خمسين مفحوصا .

(د) التحليل الإحصائي :

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عينة على حدة ، ثم أجرى تحليل التباين ، في اتجاه واحد لكل جنس على حدة ، ثم حسب تحليل التباين في اتجاهين Tow-Way Asova (٢ للجنس × ٤ للمرحل العمرية^(١)) ، فحسب اختبار «ت» لتحديد جوهريّة الفروق بين المتوسطات .

النتائج

نعرض فيما يلي النتائج التي أسفر عنها البحث على ثماني مجموعات تمثل أربع مراحل عمرية مختلفة هي : المراقبة ، بداية الرشد ، أواسط العمر ، الشيخوخة .

وبذلك بتطبيقه مع عدد من المقاييس الأخرى للقلق ، واستخلص عاملين لدى كل من الذكور والإناث بعد تدوير الحاور بالفاريماكس : الأول للقلق اللويت ، والثاني للقلق العام .

(ج) طباعة المقياس :

من المعروف أن كبار السن يعانون غالبا من مشكلات في البصر ، يترتب عليها صعوبات في القراءة وبخاصة إذا كانت حروف الطباعة صغيرة . وتجنبنا لهذه المشكلة فقد تم تكبير الحروف — وبالتالي الصحيفة التي طبع عليها المقياس — التي قدمت لكبار السن ، على حين ظل حجمها عاديا بالنسبة لباقية المجموعات .

تطبيق المقياس :

طبق المقياس في موقف قياس جمعي : مجموعات صغيرة

جدول (١)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لكل من العمر والقلق الموت لدى ثماني عينات مشتقة من الجنسين

الموت	قلق	العمر		ن	المجموعة
		ع	م		
٢٠٧٠	٦٠٣٧	٧٧	١٥٣٩	٢٢٥	مراقبون
٢٠٦٦	٨٠٢٧	٨٤	١٥٤٥	٢٢٤	مراقبات
٢٠٢٣	٧٠٦٣	١٨٠	٢١٥٩	٢٠٢	طلبة جامعة
٢٠٠٨	٩٠٢٨	١٣٠	٢٠٧٧	٢٠٢	طالبات جامعة
٢٠٤٨	٦٨٠	٦٠١	٣٦٧٢	٨٠	موظفون
٢٠٨٣	٧٠٩٠	٥٠٢	٣٤٧٦	٦٧	موظفات
٢٠٠٥	٥٠٠٧	٨٢٨	٦٨٩٨	٦١	مسنون
٢٠٠٥	٦٠١٦	٨٠٩	٦٥٣٥	٦٢	مسنيات

(١) أجرى هذا التحليل باستخدام برنامج SPSS على الحاسب الآلي لمركز التنمية والتخطيط التكنولوجي بجامعة القاهرة .

ثم حسب تحليل التباين في اتجاه واحد لدى المجموعات الأربع من الذكور (انظر جدول ٢) ، والمجموعات الأربع من الاناث (انظر جدول ٣) -

ومن ملاحظة الجدولين (٢ ، ٣) يتضح أن قيمة $F_{\text{جوهريه احصائيا}}$ ، مما يشير إلى فروق بين المجموعات الذكور الأربع ، وكذلك الاناث ، بما لا يمكن أن نعدّها مجموعة واحدة مسحوية من مجتمع واحد .

ويتضح من جدول (١) أن أعلى المتوسطات في قلق الموت حصلت عليها طالبات الجامعة ، يليهن المراهقات فالوظفات ثم طلبة الجامعة من الذكور أما أقل المتوسطات فقد حصل عليها المسنون فالسنات ثم المراهقون والموظفون من الذكور .

وبين شكل (١) متوسطات الثماني مجموعات في قلق الموت .

جدول (٢) : تحليل التباين في اتجاه واحد لأربع مجموعات من الذكور في قلق الموت .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة F
بين المجموعات	١١٢١,٢٦٠	٣	٣٧٠,٣٧٥	٠٠٤,٠٠٦
داخل المجموعات	٥٣١١,٦٤٨	٥٦٤	٩,٢٢٩	
المجموع	٥٣٧٣,٩	٥٦٧		

● ● جوهريه احصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

جدول (٣) : تحليل التباين في اتجاه واحد لأربع مجموعات من الاناث في قلق الموت .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة F
بين المجموعات	١١١٣,٢٢٣	٣	٣٧١,١٤١	٠٠٤,٠٣٩٤
داخل المجموعات	٤٥٠٤,٩٤٩	٥٥١	٨,١٧٦	
المجموع	٥٦١٨,٣٧١	٥٥٤		

● ● جوهريه احصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

والمعروف أن تحليل التباين في اتجاه واحد لا يقدم معلومات إلا عن متغير واحد ، وهو هنا قلق الموت لدى الذكور ، ومثله عند الاناث . ولكن تحليل التباين المزدوج (أي في اتجاهين) يسمح بأكثر من متغير في الوقت نفسه . وهذا هو التصميم العامل المزدوج 2×2 Factorial design ، والذي ترجع أهميته في أنه يمكننا من تقدير مدى تفاعل مختلف العوامل لتحدث نتيجة تجريبية معينة ، فيحدث

التفاعل عندما يتأثر متغير تجريبي واحد بمستوى متغير تجريبي آخر . ويمكننا من تحليل التباين المزدوج أن نكتشف أثر كل عامل في الدراسة أو التجربة مستقلا عن غيره من العوامل ، ويسمى ذلك بالآثر الرئيسي Main effect كما يمكننا من فحص تأثير متغير معين في آخر غيره ، وهو ما يسمى بالتفاعل Interaction .

وقد حسب تحليل التباين في اتجاهين : ٢ (الجنس) ×
٤ (الفئات العمرية) . ويبين جدول (٤) نتيجة هذا التحليل .

جدول (٤) : تحليل التباين في اتجاهين (الجنس ، العمر) والتفاعل بينهما (٢ × ٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التأثيرات الرئيسية	٣٤٤,٥٢٨	٤	٨٦,١٣٤	٥٥٩,٨٢٥
الجنس	٦١,٣٣٦	١	٦١,٣٣٦	٥٥٩,٩٩٦
الفئة العمرية	٢٨٠,٨٧٦	٣	٩٣,٦٢٥	٥٥١,٠٦٧٩
التفاعل ثنائي الاتجاه	٩٣٥,٨٠٧	٣	٣١١,٩٣٦	٥٥٣,٥٨٠
الجنس × الفئة				
المفسر (بين المجموعات)	١٢٨٠,٣٤٥	٧	١٨٢,٩٠٦	٥٥٧,٠٨٦٣
المتبقي (داخل المجموعات)	٩٧٥,٤٦٢	١١١٥	٨٧,٣٦٧	
التباين الكلي	١١٠٥٥,٨٠٨	١١٢٢	٩٨,٥٤	

• • • جوهريه إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

واحد) ، وإدلالة نسبة «هـ» على مستوى كل من الأثر
الرئيسي (الجنس ، المراحل العمرية) والتفاعل بينهما
(تحليل التباين في اتجاهين) ، فقد حسب قيم «ت» .

ويبين جدول (٥) قيم «ت» بين متوسطات العينات
الثلاثي مستوية جميع الاحتمالات (وعددها ٢٨ قيمة) .
ويتضح من الجدول أن ٢٢ قيمة من الثمانية والعشرين لقيم
«ت» جوهريه إحصائيا (أى ٧٨,٥٧٪)

ويتضح من جدول (٤) أن الفرق جوهريه في قلق الموت
تبعا للجنس (ذكور / إناث) والمراحل العمرية (المراهقة ،
الرشد ، أواخر العمر ، الشيخوخة) ، وإن كانت الفرق
بين المراحل العمرية أكثر دلالة منها بين الجنسين . كما يشير
الجدول ذاته إلى حدوث تفاعل ثنائي الاتجاه (الجنس ×
المرحلة العمرية) . وإن هذا التفاعل جوهري إحصائيا .
ونظراً لدلالة نسبة «هـ» بين مجموعات الذكور ، وبين
مجموعات الإناث كل على حدة (تحليل التباين في اتجاه

جدول (٥)
قيم « ت » بين متوسطات قلق الموت لدى العينات الشامية

٢	العينات	قلق الموت		درجات الحرية
		قيم « ت »	الدلالة	
١	مراهقون ومراهقات	٧٤٩	ج.١	٤٤٧
٢	مراهقون وطالبة جامعة	٤٢٨	ج.١	٤٢٥
٣	مراهقون وطالبات جامعة	١٠٧٤	ج.١	٤٢٥
٤	مراهقون وموظفون	١٢٥	غير دال	٣٠٣
٥	مراهقون وموظفات	٤٠١	ج.١	٢٩٠
٦	مراهقون ومسنون	٢٧٢	ج.١	٢٨٤
٧	مراهقون ومسنات	٥٥٢	غير دال	٢٨٥
٨	مراهقات وطالبة جامعة	٢٧٤	ج.٥	٤٢٤
٩	مراهقات وطالبات جامعة	٢٩٨	ج.١	٤٢٤
١٠	مراهقات وموظفون	٤٣٠	ج.١	٣٠٢
١١	مراهقات وموظفات	٩٨	غير دال	٢٨٩
١٢	مراهقات ومسنون	٨٠٣	ج.١	٢٨٣
١٣	مراهقات ومسنات	٥٣٢	ج.٠١	٢٨٤
١٤	طالبة جامعة وطالبات جامعة	٥٧	ج.١	٤٠٢
١٥	طالبة جامعة وموظفون	٢٠٧	ج.٥	٢٨٠
١٦	طالبة وموظفات	١١	غير دال	
١٧	طالبة ومسنون	٤٩٩	ج.١	٢٦١
١٨	طالبة ومسنات	٢١٧	ج.١	٢٦٢
١٩	طالبات جامعة وموظفون	٦٦٦	ج.١	٢٨٠
٢٠	طالبات وموظفات	٢٤٦	ج.١	٢٦٧
٢١	طالبات ومسنون	٩٥٦	ج.١	٢٦١
٢٢	طالبات ومسنات	٧١٩	ج.١	٢٦٢
٢٣	موظفون وموظفات	٢٤٩	ج.٥	١٤٥
٢٤	موظفون ومسنون	٢٦٩	ج.١	١٣٩
٢٥	موظفون ومسنات	١٢٧	غير دال	١٤٠
٢٦	موظفات ومسنون	٤٥٠	ج.١	١٣٦
٢٧	موظفات ومسنات	٢٣٢	ج.١	١٢٧
٢٨	مسنون ومسنات	١٩٧	غير دال	١٢١

مناقشة النتائج

وتتفق نتيجة هذه الدراسة (ظهور الفروق بين الجنسين

في قلق الموت) مع الغالبية العظمى من الدراسات السابقة كما سنرى بعد قليل ولكن عدم جوهرية الفرق بين متوسطي عينتي المسنين لا يتفق مع نتائج كثير من هذه البحوث السابقة ، ومع ذلك فمن الممكن تقديم بعض التأملات ، فقد يكون من الجائز أن نفترض أن التقدم في العمر يمكن أن يضعف الفروق بين الجنسين في بعض الخصائص أو يقلل

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن ظهور فروق جوهرية في قلق الموت بين الجنسين (الذكور والإناث) في ثلاث من المراحل العمرية الأربع التي درست عينات منها ، وهي مراحل : المراهقة (طلاب مدارس ثانوية) ، وبداية الرشد (طلاب الجامعة) ولباسط العمر (موظفون) ، ومع ذلك فلم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في مرحلة الشيخوخة .

منها أو يتبادل عليها . والحلجة ماسة إلى دراسة مستقلة تجيب عن السؤال : لماذا تصبح الفروق بين الجنسين في قلق الموت غير جوهري في مرحلة الشيخوخة بعد أن كانت جوهرياً إحصائياً في مراحل عمرية ثلاث سابقة ؟

وعلى أية حال تتفق نتائج هذه الدراسة المتصلة بالفروق الجوهرية بين الجنسين في المراحل العمرية الثلاثة (المراهقة ، بدء الرشد ، أواخر العمر) مع عديد من الدراسات السابقة ، التي كشفت عن حصول الإناث على درجات أعلى في قلق الموت بالمقارنة إلى الذكور .

وعلى الرغم من إجماع عديد من الدراسات على جوهري الفروق بين الجنسين في قلق الموت ، فقد ذكرت إحدى الدراسات ما يفيد عدم ظهور هذه الفروق (انظر : Pepitone, 1981) . ولكن تنتقد الدراسة الأخيرة بأن الفروق العمرية بين أفراد الجنسين المشاركين فيها كانت كبيرة كما أن عينة الإناث كانت صغيرة الحجم .

ولكن السؤال المهم هو كيف يمكن تفسير هذه الفروق بين الجنسين في قلق الموت ؟ إن توقعات الأدوار - Role expectations بالنسبة للذكور عداً هي دور الرجل الشجاع) ، بحيث يجب ألا يكشف عن خوف أو قلق أو جوانب ضعف . ومن ناحية أخرى تميل الإناث إلى أن يكن أكثر ترحيباً بالاعتراف بجوانب نقصهن ، ومن ثم يحصلن على درجات مرتفعة بالمقارنة إلى الذكور في معظم مقاييس التقرير الذاتي للقلق والضيق وعدم التوافق .

كما يمكن أن تفسر الفروق المتصلة بالجنس في قلق الموت بأن الإناث يشعرن بأمان أقل ، ومن ثم يكون قلقهن من الموت أعلى . على أن قلقهن المرتفع من الموت لا يتعلق فقط بموتهن شخصياً ، بل يتعلق أيضاً بموت أزواجهن إن كن أزواجاً ، كذلك تخاف النساء المتقدمات في العمر أن يتركن وحيدات أكثر مما يخاف الرجال ، كما أن النساء عموماً يخفين الألم والمعاناة الطويلة أكثر من الرجال . وتجدر الإشارة إلى اختلاف وجهة نظر أفراد كل من الجنسين إلى فكرة الموت ، إذ تخاف الإناث الموت على أساس « انفعالي » ،

على حين ينظر الذكور إلى الموت على ضوء « معرّي » . ومن ناحية أخرى كشفت نتائج هذه الدراسة ، عن فروق جوهرياً إحصائياً بين المجموعات العمرية الأربع في قلق الموت . وجميع المقارنات بين المجموعات المتتابة عمرياً من الجنس ذاته جوهرياً إحصائياً (انظر جدول ٢) ونعني تلك الفروق التي ظهرت بين المجموعات في الحالات الثلاث الآتية على التوالي : المراهقين وطلاب الجامعة ، طلاب الجامعة والموظفين ، الموظفين والمسنين . وعندما فصلنا كل جنس من المفحوصين على حدة خلصنا إلى النتيجة الآتية (ومع ذلك فهي تنطبق على الجنسين معاً) وهي :

١ — حصل طلاب الجامعة على أعلى متوسط في قلق الموت .

٢ — حصل المسنون على أقل متوسط في قلق الموت .

٣ — حصل المراهقون والموظفون على مراكز وسطى .

تؤكد نتائج هذا الدراسة — إذن — فرض وجود فروق عمرية جوهرياً إحصائياً في قلق الموت . ولكن ما السبب في ظهور هذه الفروق الجوهرية في قلق الموت على ضوء خصائص كل مجموعة عمرية على حدة ؟

إن حصول طلاب الجامعة على أعلى متوسط في قلق الموت يمكن أن يعد مظهرًا من مظاهر ارتفاع القلق لديهم بوجه عام ، وذلك نظراً لمرورهم بمرحلة الإعداد للحياة العملية ، فضلاً عما تتضمنه هذه المرحلة من ضغوط متعددة ومن بينها الصعوبات الاقتصادية والاختبارات الأكاديمية . ويتسق هذه النتيجة مع دراسة مصرية سابقة : (انظر : عبد الخالق وآخرين ، ١٩٨٩ : ١٠٣) أسفرت عن ارتفاع سعة القلق لدى طلبة الجامعة بالمقارنة إلى المراهقين وكلاهما من الذكور (ولكن الأمر لم ينسحب على المقارنة ذاتها لدى الإناث) . ويمكن أن تكون أسباب ذلك متعددة .

ومن ناحية أخرى فإن حصول المسنين من الجنسين على أقل متوسط في قلق الموت قد لا يتفق مع التوقع العام الذي يشير إلى أنه كلما اقترب الفرد من العمر الذي يزداد فيه توقع حدوث الموت — وذلك على أساس تقدمه في العمر —

الأكثر عمراً. أكثر تقبلاً للموت بالمقارنة إلى الأصغر عمراً . كما أن الإحساس بالتقدم في العمر أو حتى التفكير فيه يمكن أن يؤثر قلق يرتبط أساساً بالموت . وإذا فمن الأهمية بمكان أن تدرس علاقة الموت بالعمر الذي يتوقع الفرد أن يعيشه ، وهو العمر المتوقع ذاتياً Subjective Life Expectancy (SLE) والذي يرتبط بكل من العوامل الواقعية وبشخصية الفرد والعوامل الديموغرافية ، فضلاً عن افتراضنا ارتباط ذلك بسمتي الاستبشار والتفاؤل ، وارتباطه بالصحة الجسمية والنفسية أيضاً .

إن العلاقة معقدة بين العمر وقلق الموت ، وعلى الرغم من استخدام مقاييس متنوعة وعينات مختلفة ذوات أحجام كبيرة ، فليس من اليسر أن نخرج باستنتاج محدد إزاء هذه النتائج المتضاربة . وقد يفترض أن اختلاف المقاييس المستخدمة هو السبب في تضارب النتائج ، ولكن الملفت للنظر أن بعض الدراسات استخدمت المقاييس ذاته ، ومع ذلك أسفرت عن نتائج مختلفة . وقد يكون الافتراض الأرجح لتفسير تضارب هذه النتائج هو أن هناك تفاعلاً بين عدد من المتغيرات أدى إلى هذا الاختلاف . ولا شك أن قلق الموت يرتبط بمعتقدات كثيرة تختلف باختلاف اتجاهات الأفراد وأهدافهم من الحياة ومدى إدراكهم لمفهوم الموت وبخاصة من وجهة النظر الدينية ، فمثل اختلاف مفهوم قلق الموت لدى هؤلاء الأفراد باختلاف اتجاهاتهم الدينية ومفاهيمهم العامة هو الذي يؤدي إلى تضارب نتائج البحوث (عبد الخالق ١٩٨٧ : ٣٨ — ٩٤) .

زاد قلقه منه . ومن الممكن أن نفترض تأثير درجة التدخين في مثل هذه المرحلة العمرية ، وأن هذه الدرجة تؤثر في القلق بوجه عام ، وقلق الموت بوجه خاص . ولكن هذه النقطة البحثية تعد خارج نطاق هذا البحث ، وهي جديرة ببحث مستقل . ولكن يبدو — من ناحية أخرى — أن التقدم في العمر يمكن أن يقترن بارتفاع معدل الاكتئاب وليس بزيادة مستوى القلق (وبالتالي قلق الموت) كما بينت دراسة مصرية (المرجع والموضع نفسه) .

أما حصول المراهقين والموظفين على متوسط درجات في قلق الموت يقع في الوسط بين طلاب الجامعة والمسنين ، فقد يشير إلى أمرين مختلفين : أولهما أن المراهقين أصغر المجموعات عمراً ، ومن ثم فهم أقل — نظرياً — من غيرهم تفكيراً في الموت وانشغالاً به . وثانيهما أن الموظفين يقعون في أكبر مرحلة من العمر خالية من القلق (عبد الخالق ، حافظ ، ١٩٨٨) وقلق الموت نوع من ذلك القلق ، ومع ذلك فإن المراهقين والموظفين يرتفع قلق الموت لديهم — نسبياً — بالمقارنة إلى المسنين من الجنسين . وليس من السهل أن نقدم تفسيراً مقبولاً لهذه النتيجة الأخيرة . والتي تعد جديدة بنفسه مستقل .

ويشير ذلك إلى اتفاق نتائج هذه الدراسة (انخفاض متوسط قلق الموت لدى المسنين) مع بعض الدراسات السابقة تارة ، واختلافها مع دراسات أخرى تارة أخرى . وتفسيرنا لهذه النتيجة أنه من المحتمل أن يكون الأشخاص

المراجع

- عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٨ ، م . ١ ، حافظ . خ . (١٩٨٨) حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية . مجلة العلوم الاجتماعية الكويت ١٦ (٣) ، ١٨١ — ١٩٦ .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .

- عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .
— عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، م . ١ ، الكويت : سلسلة علم المعرفة .

المراجع الأجنبية

- Abdel Khalek, A. M. (1986) Death anxiety in Egyptian Samples, *Personality and Individual Differences*, 4, 479 - 483
- Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1978) Fundamental statistics in psychology and education. New york: M:Graw - Hill
- Johnson, J. C. (1980) Death anxiety of rehabilitation counselors and clients. *Psychological Reports*, 46, 325 - 326
- Kastenbaum, R. & Costa, P. T. (1977) Psychological Perspectives on death, *Annual Review of Psychology* 28, 225 - 244.
- Lester, S. (1967) Experimental and correlation Studies on the fear of death, *Psychological Bulletin*, 67, 27 - 36.
- Lonetto R. ; Mercer, G. W., Fleming S., Bunting, B. & Clare, M. (1980) Death anxiety among university students in Northern Ireland and Canada, *Journal of Psychology*, 104, 7% - 82—
- Lonetto, R. & Templer, D. I. (1983) the nature of death anxiety , In C. D. Spielberger and J. N. Butcher (Eds) *Advances in personality assessment*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3, 141 - 174—
- Lonetton R. & Templer, D. (1986) *Death anxiety*. Washington: Hemisphere
- Mullins, L. C. & Lopez, M. A. (1982) Death anxiety among nursing home residents: A comparison of the Young - old and the old, *Death Education*, 6, 75 - 86—
- Pepitone - Arreole - Rockwell, F. (1981) Death anxiety comparison of psychiatrists, psychologists. Suicidologists and funeral direction, *Psychological Reports*, 49, 979 - 982.
- Sanders, J. F., Poole, T. E. and Rivero W. T. (1980) Death anxiety among the elderly, *Psychological Reports*, 46, 54 - 53
- Stevens, S. J.; Cooper, P. E. & Thomas, L. E. (1980) Age norms for Templer's Death Anxiety Scale, *Psychological Reports*, 46, 205 - 206
- Templer, D. I. (1970) the construction and validation of a Death Anxiety Scale, *Journal of General Psychology*, 82, 165 - 177.
- Templer, D. L. (1976) Two factor theory death anxiety: A note *Essence*, 1, 91 - 93—
- Templer, D. I.; Barthlow, V. L., Halcomb, P. H. Ruff, C. F., & Ayers, J. L. (1979) The death anxiety of convicted felons, *Corrective & Social Psychiatry & Journal of Behavior Technology, Methods and Therapy*, 25, 18 - 20
- Templer, D. I., Ruff, C. F. & Franks, C. M. (1971) Death anxiety: Age, sex, and parental resemblance in diverse populations, *Developmental psychology*, 4, 108
- Tramill, J. L. ; Davis, S. F, Bremer, S.: Dudeck, M, M, 9 Elsbury, D. L. (1982) A Proposed relationship between the unidimensional short form of the TMAS and the DAS: thr effects of embedding vs. separate administration, *Bulletin of the Psychonomic Society*, 19, 209 - 211.
- Warren, W.S. G. & Chopra P. N. (1978) Some reliability and validity considerations on Australian data from the Death Anxiety Scale, *Omega: Journal of Death and Dying*, 9, 293 - 299.
- Young, M. & Daniels, S. (1980) Born again status as a factor in death anxiety, *Psychological Reports*, 47, 367 - 370.



بحث ميداني عن التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي دراسة مقارنة

د . انشراح محمد دسوقي

مدرس علم النفس
كلية الآداب - جامعة عين شمس

الفصل الاول

مقدمة البحث ومشكلته

وبناء على ذلك تنصب هذه الدراسة على بحث العلاقة التائية بين كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة كما يقيسه إختبار « تنسى » وبين التوافق النفسي بأبعاده المختلفة كما يقيسه إختبار « يل » للتوافق وتحاول هذه الدراسة أيضا الكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين حضارتين مختلفتين ، الحضارة المصرية والحضارة السعودية .

وتتوقع الدراسة وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبين العوامل المختارة حيث يشير التراث النظرى إلى أن الفرد الذى يكون صورة إيجابية عن ذاته فإن هذا يدفعه للتفوق الدراسى وارتفاع التحصيل الأكاديمى ، والعكس صحيح فالفرد الذى يحصل على درجات منخفضة فى مفهوم الذات أو الذى يكون صورة سلبية عن ذاته فإن هذا قد يؤثر على تحصيله الدراسى ، و « يرى شينى ١٩٧٢ » فى هذا الخصوص أن إدراك الذات قد يكون أحد المنبهات الهامة لتحصيل الفرد الدراسى حيث وجد ثمة ارتباط سالب بين

تهتم الدوائر العلمية فى مجال علم النفس والتربية بدراسة التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض العوامل ، مثل الذكاء والطموح والمثابرة وبعض خصائص الشخصية ، وقد أظهرت نتائج بعض البحوث نتائج متضاربة حول هذه العلاقة وخاصة فى مجال علاقة التحصيل الدراسى ببعض خصائص الشخصية .

ولم توجد دراسات على حد علم الباحثة قامت ببحث العلاقة بين التحصيل الدراسى وكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى ، ولكن توجد بعض الدراسات التى تبحث العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسى وأشارت هذه الدراسة إلى وجود تأثير متبادل بين هذه العوامل وبعضها البعض ، بحيث يصعب فى علمنا فصل هذه العوامل فصلا تاما عن بعضها بلغة الجشطالت .

مسورة الذات السلبية والتحصيل الدراسي ، كذلك اكدت هذه العلاقة الدراسة التي قام بها « لازيات ١٩٨٥ » ، حيث اشارت نتائجها إلى أن التحصيل الدراسي يكون سببا ومفهوما الذات نتيجة اكبر من اعتبار مفهوم الذات سببا والتحصيل الدراسي نتيجة ، وهذا التفسير مقبول لأن مفهوم الذات يتكون على طول مدى حياة الفرد ، وينتج مفهوم الذات الايجابي من خلال الاماليب التربوية السوية التي تعمل على بناء انا قوى يدفع الفرد إلى التفوق ومن ثم يكون مسورة ايجابية عن الذات (انشراح دسوقي ١٩٨٠) .

ومفهوم الذات معنى مجرد لإبركاننا لأنفسنا جسيما عقليا واجتماعيا واخلاقيا في ضوء علاقاتنا بالآخرين . وعلى هذا يكون مفهوم الذات للنواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة دينامية وظيفية مركبة .

والذات ومفهومها لا يظهران إلا عندما يصبح الشخص اجتماعيا ، لأن مفهوم الذات محمل بدرجة كبيرة بعضوية الفرد في الجماعة ، فهو ينمو ويتبلور عن طريق الخبرات والتجارب وينمط العلاقات المتفردة بين الفرد والمحيطين به . وبذلك يصبح مفهوم الذات عاملا مؤثرا في الكثير من العوامل كما يتأثر هو ايضا بها .

أما عن علاقة التحصيل الدراسي بالتوافق النفسي ، فبالرغم من عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبعض خصائص الشخصية كما أشارات إلى ذلك بحوث كثيرة (فرج طه ، ١٩٨٢) إلا أن الدراسة الحالية تتوقع وجود علاقة بين المتغيرين ، لأن التوافق « يتضمن خفض التوتر الذي تستثيره الحاجات (فرج طه ، ١٩٨٠) وذلك لأن التحصيل الدراسي المرتفع قد حقق لصاحبه حاجة نفسية معينة وهي التفوق ومن ثم انخفض القلق لديه وحظى بالتوافق النفسي ، ومن خصائص الشخصية المتوافقة القدرة على تحديد الاهداف والقدرة على تحقيقها وما التفوق الدراسي إلا ضربا من ضروب تحقيق الاهداف .

ولا تقتقد الدراسات السابقة دائما وجود علاقة معينة بين التحصيل الدراسي وبعض خصائص الشخصية ، فقد

اشارت إلى هذه العلاقة الدراسة التي قام بها (علي محمود شعيب ١٩٨٨) ، والتي استنتج الباحث منها أن التحصيل الدراسي قد يكون سببا وراء بعض المتغيرات مثل تقدير الذات والتكيف المدرسي وهو أحد مظاهر التوافق

ويوجد اتجاه قوى في نتائج البحوث يشير إلى أن بعض السمات الانفعالية مثل الاتزان الانفعالي وانخفاض مستوى القلق وبعض الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الانجاز والحاجة إلى التحمل ، وكذلك بعض متغيرات الدافعية ترتبط ايجابيا بالتحصيل الأكاديمي (فرج طه ، ص ١٢٩ ، ١٩٨٢) .

ومن أكثر الدراسات السابقة ارتباطا بدراستنا الحالية دراسة (فرج عبد القادر طه ، ١٩٨٢) عن علاقة التحصيل الدراسي بكل من الذكاء والطموح وبعض خصائص الشخصية ، وقد حققت الدراسة بعض فرضياتها ولم تحقق البعض الآخر ، فقد اسفرت الدراسة عن وجود ثمة علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي ، حيث كان معامل الارتباط الثنائي + ٠,٢٥٠ ، وهو دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ . كذلك أظهرت الدراسة علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي وقد كانت قيمة معامل الارتباط الثنائي + ٠,٢٠٩ ، وهو معامل دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ (فرج طه ، ص ١٠٧ ، ١٩٨٢) .

أما فيما يتعلق بخصائص الشخصية كما يقيسها اختبار اليد فإن النتائج لم تشر إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبين خصائص الشخصية (فرج طه ص ١٠٨ ، ١٩٨٢) .

وهناك بعض البحوث في المجال التربوي توضح طبيعة العلاقة بين المعلم وتوافق التلاميذ ، ويرى « مصطفى كامل » أن المعلم تأثر على جوانب النمو المعرفي وخاصة التحصيل ، وغير المعرفي كتكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة والرضا عن الدراسة ، وفي هذه الدراسة إشارة لكل من « اندرسون ١٩٢٩ » و « ديزال ١٩٤٩ » و « فلاندر ١٩٦٠ » إلى أن المعلم هو المتغير الأكثر تأثيرا في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي .

ويشير « شاكز قنديل » في هذه الدراسة إلى أن زيادة التوافق الشخصي والاجتماعي للتلاميذ تصحبه زيادة في التحصيل الدراسي — مصحفى محمد كامل ، ١٩٨٧) .

ويوجد تداخل بين التوافق والتعلم ، فقد بيئت الدراسات أن الرضا عن المدرسة وهو مظهر من مظاهر التوافق الجيد يرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي ويرتبط التحصيل الدراسي بالتوافق كما يرتبط التوافق بالتحصيل الدراسي ، فالانتماء الذي يعاني من القلق بسبب تدرى الأوضاع الأسرية ، والتعليم المشغول بمشكلاته الانفعالية أو بفشله في إقامة علاقات طيبة مع زملائه أو مدرسيه فإن هذا يؤثر في قدرته على التركيز الجيد لشرح المدرس فيقل تحصيله الدراسي ، وهذا من شأنه يؤدي إلى شعوره بالقلق وفقد الثقة بالنفس وبقدراته مما يؤثر على توافقه بشكل عام .

ويعتبر التقبل الاجتماعي جانباً من جوانب التوافق وفي هذا الصدد وجدت سامية الانصارى أن التحصيل الدراسي المرتفع يعتبر أحد العوامل التي تساعد على التقبل الاجتماعي للطالبة ، وكذلك وجدت الباحثة علاقة موجبة بين التقبل الاجتماعي وبين مفهوم الذات والايان باه (سامية الانصارى ، ١٩٨٧) .

وفي دراسة « لنهى يوسف الحامى ١٩٨٧ » وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند ٠.٠١ بين تقدير الذات ومتغير القلق ، وقد فسرت هذه النتيجة قائلة « أن كلا من متغير القلق وتقدير الذات جانبان متعارضان في تكوين الشخصية ، فالفرد الذي لديه مفهوم ايجابي عن ذاته تنمو عنده الاستعدادات السلوكية للتوافق ، أما الشخص الذي لديه مفهوم سلبي عن ذاته فهو يؤدي به إلى أن يسلك سلوك عديم التوافق .

وبهذا العرض المقدمة البحث نستطيع الآن أن نحدد مشكلة بحثنا في التساؤلات الآتية :

١ — هل يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين مفاهيم الذات كما يقيسها إختبار « تننيس »

لدى المتفوقات وغير المتفوقات من الطالبات السعوديات ؟
٢ — هل يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين التوافق النفسى كما يقيسها إختبار « ديل » ، للتوافق لدى المتفوقات وغير المتفوقات من الطالبات السعوديات ؟

٣ — هل يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين مفاهيم الذات كما يقيسها إختبار « تننيس » ، لدى المتفوقين وغير المتفوقين من الطلبة والطالبات المصريين ؟
٤ — هل يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين أنواع التوافق النفسى كما يقيسها إختبار « ديل » ، للتوافق لدى المتفوقين وغير المتفوقين من الطلبة والطالبات المصريين ؟

وذلك بهدف فحص التعارض والاختلاف في النتائج كما ظهر ذلك في الصفحات السابقة .

اهمية البحث

١ — تنحصر أهمية بحثنا الحالي في أنه يلقي لنا الضوء على أهمية تكوين مفهوم ايجابى للذات أثناء عملية التشتمة الاجتماعية ، وضرورة إتباع الآباء الأساليب التربوية السوية التي تؤدي إلى تكوين مفهوم ايجابى للذات لأن التحصيل الدراسي المرتفع لا شك ينتج عندما يكون للفرد ذاتا وثقة وقوية وكان التحصيل الدراسي في بحثنا الحالي متغير مستقل نستطيع من خلاله التنبؤ بالكثير من الخصائص التي يختص بها الفرد .

٢ — أن التوافق النفسى ومفهوم الذات الإيجابى والتحصيل الدراسي المرتفع عوامل تؤثر في بعضها بعضا ، فالشخص المتفوق دراسيا لا شك يشعر بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية وتحقيق الأهداف وهذا من شأنه يقوى الذات ويؤدي إلى التوافق الذي بدوره يؤدي بالفرد إلى أن يصبح قادرا على إقامة علاقات اجتماعية متوافقة سواء في الأسرة أو المجتمع وقد أشارت البحث إلى وجود مثل هذه العلاقات البين تأثيرية بين كل من التحصيل الدراسي

والتوافق النفسي ومفاهيم الذات الإيجابية (شين ١٩٧٢) .
(الزيات ١٩٨٥) في دراسة على محمود شعيب (١٩٨٨) .

اهداف البحث :

١ - يهدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسي وبين مفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والأخلاقية والإنفعالية كما يقيسها اختبار « تنسي » لمفهوم الذات لدى الطالبات السعوديات .

٢ - ويهدف البحث أيضاً إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفوق الدراسي وبين التوافق النفسي بابعاده المختلفة مثل التوافق الصحي والتوافق الاجتماعي والتوافق الأسري والتوافق الانفعالي والتوافق للكل كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق لدى الطالبات السعوديات .

٣ - يهدف البحث أيضاً إلى الكشف عن العلاقات السابقة لدى مجموعة من الطالبات والطلبة المصريين ، ليرى هل تختلف هذه العلاقات باختلاف الثقافة الخاصة بكل مجتمع ؟

٤ - يهدف البحث كذلك إلى فض التناقض الذي اسفرت عنه بعض الدراسات السابقة في مجال التحصيل الدراسي وعلاقته بخصائص الشخصية ، حيث تعارضت هذه النتائج مع بعضها البعض (فرج طه ، ١٩٨٢) .

٥ - قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين عن التعليم الجامعي وذلك باختيار الطالب المناسب للدراسة المناسبة .

فروض البحث

١ - يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفاهيم الذات لدى المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية من السعوديات .

٢ - يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق بأنواعه المختلفة لدى المتفوقات وغير المتفوقات من طالبات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية من السعوديات .

٣ - يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفاهيم الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين من طالبات وطلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان من المصريين .

٤ - يوجد اختلاف في العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين التوافق بأنواعه المختلفة لدى للتفوقين وغير المتفوقين من طالبات وطلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان من المصريين .

تحديد مفاهيم الدراسة

١ - التحصيل الدراسي : هو « محصلة ما يستطيع الفرد الوصول إليه بما يتناسب مع إمكانياته حين يتحقق الهدف من العملية التربوية التي تسعى إلى الوصول به إلى أفضل مستوى ممكن » . (شاكر قنديل ، ص ٩٣ — ٩٤) .

والتعريف الذي سوف نأخذ به دراستنا الحالية هو « التحصيل الدراسي هو محصلة ما توصل اليه الطالب أو الطالبة في تعلمها من معلومات وخبرات في المواد الدراسية خلال العام الدراسي والتي تنعكس عند تقدير أدائها التحصيل وهو عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليها في نهاية العام » .

٢ - مفهوم الذات : ويعني بشكل عام « الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم » . وتعني الذات التجريبية عند « جيمس » كل شيء يستطيع الفرد أن يدعي أنه له جسده ومفاهيمه وقدراته وممتلكاته المادية وأسرته وأصدقائه » (سيد غنيم ، ص ٦١٥ ، ١٩٨٧) .

وقد صنف جيمس مكونات الذات التجريبية إلى الذات الروحية والذات المادية والذات الاجتماعية والذات الجسمية (سيد غنيم ص ٧٤٥ ، ١٩٨٧) .

(١) مفهوم الذات الجسمية : وتعني شكل المرء وهيئته كما يتصورهما وكما يظن انهما يبدوان للآخرين (وليم

الخولى من ٧٦ ، ١٩٧٦) وتعنى فى قاموس (انجلش وانجلش من ٧ ، ١٩٥٨) الصورة التى يكونها الفرد عن جسمه : وفى بحثنا الحالى يعنى مفهوم الذات الجسمية ما يقيسه اختبار « تينسى » لمفهوم الذات (تينسى من ٢٠ ، ١٩٨٥) .

(ب) مفهوم الذات الاجتماعية : ويعنى الصورة أو الجانب الذى يدركه الآخرون عن الفرد فى مواقف إجتماعية معينة (انجلش وانجلش من ٤٨٩ ، ١٩٥٨) أو هو الصورة التى يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها « ومعناه كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى (هو الكيفية التى يدرك بها الفرد أن الآخرين يرونه عليها « ومعناه كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى (هو الكيفية التى يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية وقيادية ايجابية فى المواقف الاجتماعية المختلفة « أو كما يقيسها اختبار تينسى لمفهوم الذات (تينسى ، من ٢١ ، ١٩٨٥) .

(ج) مفهوم الذات الاخلاقية « ويعنى إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل والاخلاقيات النابعة من الدين والثقافة) .

ويعنى فى بحثنا الحالى « الذات الاخلاقية كما يقيسها اختبار تينسى « لمفهوم الذات « . تينسى من ٢١ ، ١٩٨٥) .

(د) مفهوم الذات العصبائية : ويعنى فى بحثنا ادراك الفرد لما يمانيه من قلق وخوف واعراض عصبائية تؤثر على سلوكه التوافقى فى علاقاته بالآخرين وذلك كما يقيسه اختبار تينسى لمفهوم الذات العصبائية « تينسى من ٣٧ ، ١٩٨٥) .

٣ - الخواص النفسية : ترى مدرسة التحليل النفسى أن التوافق هو قدرة الفرد على أن يقوم بعمليات العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضى ، فلا يكون خاضعا لرغبات الهوى ولا يكون عبداً للقسوة الأنا الأعلى وعذاب الضمير ، ولا يتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعاً يحوز الأنا على أغلبية ليصبح قوياً يستطيع أن يوازن بين متطلبات الهوى وتحذيرات الأنا الأعلى ومقتضيات الواقع ولكى يصبح الإنسان متوافقاً

بهذا المعنى فى سنن الرشد فلا بد له من أن ينشأ فى أسرة سوية يتم الحوار بين أقطابها بطريقة منطقية يسودها الحب والحنان .

وتظهر قسوة الأنا الأعلى البالغة فى المرض العقلى وهو ضد التوافق ونفى له وذلك حين يرتد الأنا الأعلى ناكصاً إلى مراحل مبكرة من النمو النفسى كما يحدث (للأنا والهوى) ، حيث تتحول اليه الرغبات المدمرة للهوى متخذاً من الأنا هدفاً لها ، ويظهر ذلك جلياً فى ذهان السواء ، حيث يكون دور الأنا الأعلى هو القسوة والمذلة للأنا . (مصطفى زبور ، من ٦٨ ، ١٩٧٥) .

أما المدرسة السلوكية فترى أن الشخص المتوافق هو الشخص الذى استطاع أن يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات بين مثيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية ، دعمت بالاثابة وتكررت فكانت عادة .

وترى وجهة النظر المجالية أن التوافق هو الانسجام والتوافق بين صورة الذات المدركة وبين الظواهر الأخرى فى المجال النفسى ، ويتم الحصول على هذا الانسجام وهذا التناغم عن طريق التنشئة الاجتماعية ، عندما يتعلم الفرد أن يكون صورة حسنة لذاته الجسمية والأخلاقية والاجتماعية والانفعالية .

ويرى فرج طه أن التوافق فى أى ميدان من ميادين الحياة المختلفة كميدان الأسرة أو المدرسة أو المهنة ، ليس فى نهاية الأمر إلا مظهراً من مظاهر التوافق العام للفرد « فرج طه ، من ٥٢ ، ١٩٨٠) .

والآن نستطيع أن نحدد تعريفاً للتوافق كما سنأخذ به فى بحثنا الحالى وهو « علاقة ايجابية يقوم الفرد بها عامداً لتكون متناغمة ومنسجمة مع البيئة وتتطوى على قدرة الفرد على إدراك الحاجات ، بيولوجية أو اجتماعية أو انفعالية يعانها الفرد » . (عبد الرحيم بخيت ١٩٨٨) .

وبما أننا سوف نحصل على درجة التوافق الكلى من مجموع كل من التوافق الأسرى والصحى والاجتماعى

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

أولاً : عينة الدراسة الميدانية من السعوديات

١ - المجموعة المتفوقة : وتتكون من ٣٦ طالبة من الحاصلات على أعلى الدرجات من طالبات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، وقد تم اختيارهن عن طريق ترتيب درجات النقل لكل فرقة من فرق المعهد الأربع ترتيباً تنازلياً ثم اخترنا الـ ١٥ طالبة الأعلى في الدرجات لكل فرقة لتمثل لنا في النهاية المجموعة المتفوقة ، وقد استجابت لنا مهن ٣٦ طالبة فقط كان متوسط سنهن ٢١,٤٥ ، والانحراف المعياري ٢,٦ .

٢ - المجموعة غير المتفوقة : وتتكون من ٢٢ طالبة من الحاصلات على أقل الدرجات من طالبات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، وقد تم اختيارهن بعد ترتيب درجات الفرق الأربع كل فرقة على حدة ترتيباً تنازلياً وتم إختيار الـ ١٥ طالبة الحاصلات على أقل الدرجات بالنسبة لكل فرقة وقد استجابت لنا منهم ٢٢ طالبة فقط ، كان متوسط سنهن ٢٢,٢٥ ، والانحراف المعياري ١,٢٩٨ .

وقد سويتا بين المجموعتين قدر الإمكان وكان عامل التوافق هو العامل التجريبي في بحثنا .

ثانياً : عينة الدراسة الميدانية من الطالبات والمهريين

١ - المجموعة المتفوقة : وتتكون من عشرين طالبة وطالبة من الحاصلين على تقدير جيد على الأقل ولم يسبق لهم الرسوب ، أو النجاح بمواد وتكونت المجموعة من ثمانية طلاب واثنى عشرة طالبة وكان متوسط عمرهم ٢١,٦ ، والانحراف المعياري ١,٩٦ .

٢ - المجموعة غير المتفوقة : وتتكون من عشرين طالبة وطالبة من الراسبين أو المقبولين بمواد ، وتكونت المجموعة من عشرة طلاب وعشر طالبات وكان متوسط سنهم ٢١,٣ ، والانحراف المعياري ١,٥٨ .

والإنتعالي ، فلنا أن نعرف كل نوع من هذه الأنواع كما يقيسها إختبار «بل» للتوافق .

١ - التوافق الأسري : ويعنى مدى تمتع الطالب أو الطالبة بعلاقات سوية ومشبعة بينها وبين والديها وأختها ، ومدى قدرة والديها على تحقيق حياة تتوفر فيها الامكانيات الضرورية ومدى توفر الحب والتعاون والتضحية بين أفراد الأسرة ، أو كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق .

(ب) التوافق الصحى : ويعنى تمتع الطالب والطالبة بالصحة الجسمية والخلو من الأمراض المرضية وسلامة الحواس والخلو من اعراض الأمراض السيكوسوماتية والقدرة على مقاومة الأمراض المكروبية والفيروسية ، أو كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق .

(ج) التوافق الاجتماعى : ويعنى قدرة الطالب والطالبة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مشبعة مع الزميلات والزملاء والأقارب وتمتعهما بقدرة على إدارة الندوات والحفلات والأنشطة اللامنهجية ، والقدرة على طرح الأسئلة والإجابة عن الأسئلة في قاعة المحاضرات ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق .

(د) التوافق الإنفعالى ، ويعنى مدى ما يتمتع به الطالب والطالبة من قدرة على ضبط النفس وتحمل مواقف النقد والإحباط مع القدرة على السيطرة على القلق والشعور بالأمن والأطمئنان ، بعيداً عن الخوف والتوتر كما يقيسها اختبار «بل» للتوافق .

(و) التوافق الكلى ، وهو مجموع درجات التوافق الأسرى والصحى والاجتماعى والإنفعالى .

وبهذا نكون قد اتينا إلى نهاية الجزء النظرى .
الدراسة .

وقد ساوينا بين المجموعتين قدر الإمكان إلا في عامل التفريق الدراسى وهو العامل التجريبي في دراستنا (في البحث الاصلى تفاصيل أكثر) .

ثالثا : أدوات الدراسة

١ — اختبار « تينس » لمفهوم الذات

٢ — اختبار « بل » للتوافق

١ — اختبار تينس لمفهوم الذات : من اعداد وليم فيتس وقام بترجمته وتقنيته صفوت فرج وسهير كامل .

ويتكون المقياس من مائة عبارة تتضمن اوصافا ذاتية يستخدمها المبحوث لرسم صورة ذاتية عن نفسه ، ويطلق المقياس بواسطة المبحوث سواء كان فردا لم كانوا جماعة ويستخدم من سن ١٢ سنة فأكثر من امضوا في الدراسة ست سنوات على الأقل ، ويمكن استخدام هذا المقياس في مجال التوافق النفسى الجيد وحتى المرضى الذهانيين (صفوت فرج — سهير كامل ، ١٩٨٥) .

ويعطى الاختبار بعد تصحيحه بطريقة معينة صورة ارشادية وصورة اكلينكية وقد رأت صاحبة هذا البحث ان تستفيد من بنود المقياس ومفاتيح تصحيحه المختلفة هادفة من وراء ذلك الكشف عن مفاهيم الذات الجسمية والاجتماعية والاخلاقية والعصابية كما يدركها المبحوث في نفسه ، معتمدة في تفسيرها على الإطار النظرى للذات باعتبارها موضوعا يقع في المجال الظفرى لإدراك الفرد ، او على حد واضح الاختبار ومعه ، ماذا اكون ؟ حيث تشير العبارات إلى ماذا اكون من الناحية الجسمية الاجتماعية والاخلاقية والعصابية .

تقنين الاختبار :

(١) صدق الاختبار : قامت الباحثة بدراسة صدق الاختبار عن طريق تطبيقه على مجموعتين متعارضتين من طالبات المعهد العالى للخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض المجموعة الاولى وتتكون من ٥٠ طالبة من المتزوجات من الفرق الاربع و ٥٠ طالبة من الغير متزوجات وقد سلوت

يبينهن في جميع العوامل الا عامل الزواج وقد استطاع الاختبار ان يفرق بين المجموعتين في مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات العصابية وكان الفارق دال عند مستوى ٠,٥ لكل منهما وفي بحثنا الحالى استطاع ان يفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الاخلاقية بفارق دال عند ٠,٠١ أما مفهوم الذات الجسمية فقد كانت قيمة ت ١,٩٣ ولكى تكون قيمة (ت) دالة عند ٠,٥ وعند درجة حرية ٦٦ كان يجب أن تكون (٢) .

كما اعتمدت الباحثة ايضا على دراسة الصدق التى قامت بها سهير كامل على مجموعات من كلية التربية بأبها بالمملكة العربية السعودية ، حيث أوجدت معاملات الارتباط بين مقياس مفهوم الذات وبين مقياس اينزك للشخصية (سهير كامل . ص ١٦٨ ، ١٩٨٧) .

(ب) ثبات الاختبار : قامت الباحثة بدراسة ثبات المقياس الاربعة المختارة بطريقة التقسيم النصفى وكانت النتائج بعد التعديل بطريقة « سبيمان براون » كالآتى :

١ — الذات الجسمية ٠,٦

٢ — الذات الاجتماعية ٠,٦٨

٣ — الذات الاخلاقية ٠,٩٤

٤ — الذات العصابية ٠,٨١

(ج) مقياس مفهوم الذات الجسمية ومفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الاخلاقية يتكون كل مقياس من ١٨ فقرة لكل فقرة خمسة اوزان من ١ — ٥ وعلى المبحوث ان يختار الوزن الذى ينطبق على الخاصية كما يراها في نفسه وعلى هذا تكون أعلى درجة $١٨ \times ٥ = ٩٠$ ، وأقل درجة $١٨ \times ١ = ١٨$ درجة .

(د) الذات العصابية وتتكون من ٢٧ فقرة ، ونحصل على الدرجة الكلية لهذا الاختبار الفرعى بعد أن تطرح مجموعات الدرجات B من مجموع درجات A كما حددها الاختبار ، وتكون الدرجة القصوى ١١٥ درجة والصغرى ٢٣ درجة (تينس ، ١٩٨٥) .

يُحصل عليها المبحوث بالنسبة لكل اختبار فرعى على حدة (محددة مع تفاصيل أكثر في البحث الأصلي) .
تقنين الاختبار :

(أ) صدق الاختبار : قامت الباحثة بقياس صدق الاختبار عن طريق الجماعات المتعارضة بتكوين مجموعتين مختلفتين ٤٠ طالبة من السنة الأولى بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية والمجموعة الثانية من طالبات السنة الرابعة وتتساوى مع المجموعة الأولى في العدد ويأخذ المتغيرات مثل الزواج وعدد الأطفال ، وقد استطاع الاختبار أن يفرق بين المجموعتين في ثلاثة أنواع من التوافق وهي التوافق الأسرى بفرق دال عند ٠.١ ، لصالح السنة الرابعة والتوافق الاجتماعي وكان الفرق دال عند ٠.١ ، لصالح السنة الرابعة أيضاً وكذلك التوافق الانفعالي عند ٠.١ ، أما التوافق الصحي فلم يكن هناك فرق بين المجموعتين ولكن حققت المجموعتان فرقا دالا عند ٠.١ ، في التوافق الكلي وبهذا نكون قد تحققنا من صدق الأداة . (تفاصيل أكثر عن صدق المقياس في البحث الأصلي) .

(ب) ثبات الاختبار : اُكتفت بالعلته بما حققه الاختبار من نتائج في بحوث كثيرة سابقة يمتد بها ، وبما حققه من قدر عال في الصدق ، فالاختبار الصافي عادة ما يكون ثابتاً . وبهذا الوصف والتقنين للأداة تكون قد وصلنا إلى نهاية الفصل الثاني الخاص بالجزء الميداني .

(و) مفتاح التصحيح ويتضمن درجات تحسب بطريقة عادية ودرجات تحسب بعكس التصحيح (مقلوبة) ويوضع تحت رقم هذه الفقرة خط أسود بحيث تحسب الدرجة أ ب ٥ والدرجة ٥ ب ١ وتحسب الدرجة ٢ ب ٤ و ٤ ب ٢ وتبقى الدرجة ثلاثة كما هي مثال على ذلك : العبارة التي تقول أنا سيء — يعطى المبحوث نفسه أقل درجة وهي ١ تحسب له ٥ أي أنه حسن جداً .

(ز) معنى الدرجة : تشير الدرجة المرتفعة في كل اختبار فرعى إلى أن المبحوث قد أدرك مفاهيم الذات لديه إدراكاً جيداً ماعدا الذات اختبار العصابية حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى ذات أقل عصابية.

٢ — اختبار «بل» للتوافق

وقد قام بترجمته إلى العربية وأعداده على البيئة المصرية عثمان نجاشي وهو اختبار خاص بقياس التوافق لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية والجامعات ويقاس الاختبار أربعة أنواع من التوافق سبق ذكرها في مقدمة البحث وتحديد المفاهيم ، وهي التوافق الأسرى والتوافق الصحي والتوافق الصحي والتوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي . ويتكون الاختبار الكلي من ١٤٠ عبارة مقسمة بالتساوي على أنواع التوافق الأربعة أي أن كل اختبار فرعى يتكون من ٣٥ عبارة ، وقد وضع معد الاختبار وصفاً كفيًا للدرجات التي

أولاً : نتائج الدراسة الخاصة

بمفهوم الذات :

نتائج الدراسة ومناقشتها

جدول رقم (١) يوضح الفروق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من السعوديات في مفاهيم الذات :

المجموعة المتفوقة الخاصة	م	ع	المجموعة الغير متفوقة الخاصة	م	ع	قيمة ت ودلائنها
الذات الجسمية	٧٠,٥٧	٥٠,٦٨٥	الذات الجسمية	٦٧,٩٧	٧,٨	١,٩٣ غير دالة
الذات الاجتماعية	٧٢,٥	٦٣,٢٢٤	الذات الاجتماعية	٧٠,٣١٣	٧,٤٨٩	١,٣٥ غير دالة
الذات الاخلاقية	٧٣,٥	٧,٤٥	الذات الاخلاقية	٦٧,٨	٧,١٧٦	٣,٠٥ ^{oo}
الذات العصابية	٧٠,٧	٦٧,٤٥	الذات العصابية	٦٨,٧٥	١٠,٢٣	١,١٧ غير دالة

جدول رقم (٢) يوضح الفرق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من المصريات في مفاهيم الذات :

المجموعة المتفوقة الخاصة	م	ع	المجموعة الغير متفوقة الخاصة	م	ع	قيمة ت ودلائنها
الذات الجسمية	٦٧	٧,٤٨	الذات الجسمية	٦٥,٥	٨,٤٨	٥,٧٨ غير دالة
الذات الاجتماعية	٦٥	٨,٨٨	الذات الاجتماعية	٦٧,٥	٩,٩٣٧	٧,٨ غير دالة
الذات الاخلاقية	٦٥,٥	٦,٤٨	الذات الاخلاقية	٦٥,٠	٩,٤	١,٩٢ غير دالة
الذات العصابية	٧٠,٧٥	٨	الذات العصابية	٦٧,٥	١٤,٠٩	٨,٠٧ غير دالة

ثانيا : نتائج الدراسة الخاصة بالتوافق النفسي

جدول رقم (٣) يوضح الفروض بين المتفوقات وغير المتفوقات من السعوديات في التوافق .

المجموعة المتفوقة (نوع التوافق)	م	ع	المجموعة غير المتفوقة نوع التوافق	م	ع	قيمة ت ودلائها
التوافق الأسرى	٧ر٥٦	٥ر٠١	التوافق الأسرى	١١ر٧٥	٥ر٧٧٢	٠٠٣ر٢٩٩
التوافق الصحى	٧ر٨٩	٥ر٤٥٥	التوافق الصحى	١٢ر٧٥	٣ر٥٢٦	٠٠٤ر٣٦
التوافق الاجتماعى	١٢ر٣٤	٥ر٢٥٦	التوافق الاجتماعى	١٣ر٨٧٥	٦ر٣٢٣	١ر١٣ غير دالة
التوافق الانفعالى	٩ر٨٩	٦ر٠٧	التوافق الانفعالى	١٧ر٢٥	٥ر٥٨	٠٠٥ر٣٤
التوافق الكلى	٣٧ر٧٨	١٦ر٦	التوافق الكلى	٥١ر٥٦	١٢ر٦٤٩	٠٠٣ر٩٣

جدول رقم (٤) يوضح الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين من المصريات والمصريين في التوافق

المجموعة المتفوقة (نوع التوافق)	م	ع	المجموعة غير المتفوقة نوع التوافق	م	ع	قيمة ت ودلائها
التوافق الأسرى	٩ر٦	٥ر٢٦	التوافق الأسرى	١٣ر٨	٦ر٩٨	٠٢ر١
التوافق الصحى	١٣ر٨	٤ر٢٨	التوافق الصحى	١٣ر٤	٤ر٤٣	٥ر٧ غير دالة
التوافق الاجتماعى	١٧ر٤	٦ر٨	التوافق الاجتماعى	١٥ر٦	٤ر٠٧٩	٠٩ر٨٩ غير دالة
التوافق الانفعالى	١٧ر٦	٦ر٢٤٨	التوافق الانفعالى	١٧ر٠٠	٦ر٣٧	٢ر٢٩٣ غير دالة
التوافق الكلى	٥٥	١٧ر٠٠	التوافق الكلى	٥٩ر٠٠	١٨ر٨	٦ر٨ غير دالة

(ب) الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات العصبية (سعوديات).

(١) الذات الجسمية : بالنظر إلى الجدول رقم (١) نجد النتائج تشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة المتفوقة والمجموعة غير المتفوقة من الطالبات السعوديات ، وفي مفاهيم الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات العصبية ، ولكن لو دققنا النظر في النتائج لوجدنا أن متوسطات المجموعة المتفوقة أعلى من متوسطات المجموعة غير المتفوقة وعلى هذا نستطيع أن نقارن هذه الفروض في المتوسطات خاصة أن قيمة (ت) التي تكون دالة يجب أن تكون (٢) عند درجة حرية «٦٦» .

ونستطيع أن نبدأ المناقشة بعد مفهوم الذات الجسمية حيث كان متوسط المجموعة المتفوقة أكبر وقريب من (ت) الدالة حيث كانت قيمة (ت) «١،٩٢» وهذه النتيجة تشجعنا على تفسيرها ، فمفهوم الذات الجسمية الإيجابي هو نواة المفهوم الأنا السيكلوجي الإيجابي أيضا ، فعندما يشعر الفرد بأن إناؤه قوى ، فهذا من شأنه أن يجعله يدرك الواقع ادراكا جيدا وبالتالي يستطيع أن يعرف ما يضره وما لا يضره .

فالطالبات اللائي أدركن ذواتهن الجسمية بصورة أكثر ايجابية كن أكثر تفوقا لأنهن رأين في التفوق مصلحة لهم وطريقا لاعتلاء مكانة اجتماعية مرموقة ، أيضا يعطى النجاح والتفوق ثقة بالنفس تكون بمثابة تدعيم لمكونات الذات المختلفة وفي مقدمتها مفهوم الذات الجسمية ، حتى وإن كانت عملية تعويضية أي تعرض الطالبة أي تصور لقصور جسمي بالتفوق الدراسي الذي ينعكس على الذات الجسمية ، وبالرجوع إلى فقرات اختبار مفهوم الذات الجسمية نجد أن عباراته تعكس الاهتمام بصحة الجسم ورشاقته ونظافته وملبسه أكثر من اهتمامه بجمال الجسم وهيئته ، والفكرة الذهنية للفرد عن جسمه هي الأساس في تكوين الهوية إذ أن الأنا في الأساس أنا

١ - مناقشة نتائج اختبار مفهوم الذات (السعوديات)
(١) الذات الأخلاقية :

يشير الجدول رقم (١) إلى وجود فارق دال عند مستوى دلالة ٠١ ، في بعد مفهوم الذات الأخلاقية لصالح المجموعة المتفوقة قد وعى جوهر الأخلاق في اتقان العمل وأداء العمل وأداء الواجب وتحقيق الذات واحترامها من خلال العمل على التفوق في الدراسة وذلك لتحسين الوضع الأكاديمي لتتالى رضى الله ثم رضى الناس ، وتشير عبارات هذا البعد في إختبار مفهوم الذات إلى خصائص شخصية ايجابية مثل الصدق وطاعة الوالدين والتسامح والبعد عن الحقد . والفرد الذى يرى نفسه يمتلك هذه الخصائص سوف يشعر بالأمن والأمان والرضا ويستقر نفسياً ومن ثم يصبح متعماً بالصحة النفسية التى بعداها القدرة على الحب والقدرة على العمل . والقدرة على العمل لدى الطالبات تظهر في الإنجاز التحصيلي ، أما المجموعة الغير متفوقة من الطالبات السعوديات ، فإن الفارق الدال بينها وبين المجموعة المتفوقة عند ٠١ ، وجعلها ترى نفسها أقل في الخصائص الإيجابية مثل درجة أقل في الصدق ودرجة أقل في الثقة في النفس والثقة في الآخرين ودرجة أقل في التعاون وهذه الخصائص تؤدي إلى سلوك تواكل وعدم الالتزام بأداء الواجب الأكاديمي وعدم الجدية وأخذ الأمور بالتهريج وعدم المبالاة واتخاذ اتجاه سلبي نحو الدراسة مما أثر على درجات التحصيل الدراسي لديهن ، وبالنظر إلى نتائج اختبار «ب» للتوافق نجد أن المجموعة المتفوقة فاقت المجموعة غير المتفوقة في التوافق الانفعالي بفارق دال عند ٠١ ، والتوافق الأسرى عند ٠١ ، والتوافق الصمى عند ٠١ ، وهذه النتائج تشير إلى تمتع المجموعة المتفوقة بخصائص ايجابية منها الاتزان الانفعالي والعلاقات الأسرية الإيجابية والصحة الجسمية وهذا كله من شأنه أن يعمل على التفوق الدراسي والتمتع بخصائص اخلاقية جيدة ، وهذه نتيجة متوقعة حيث العلاقات البين تأثيرية بين المتغيرات (على محمود شعيب ،

٢ - الذات العصابية : بالنظر إلى الجدول رقم (١) نرى أن متوسط مفهوم الذات العصابية للمجموعة المتوقعة أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وإن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، وتفسر الباحثة لهذه النتيجة يحتاج إلى مزيد من الدقة في تفسير معنى الدرجة على هذا الاختبار الفرعى .

لبالرغم من أن معنى الدرجة المرتفعة على الذات العصابية يعنى أنها تتشابه مع المجموعات العصابية التي طبق عليها المقياس ، إلا أن الباحثة ترى أن متوسط الدرجة للمجموعة المتوقعة لم يصل إلى حد الارتفاع الذى يشير إلى وجود عصاب ولكنه ارتفاع طفيف يشير إلى وجود نوع من القلق الوجودى الذى يحفز المجموعة المتوقعة على العمل والانجاز . ففى دراسة (لزيين ديف وجورج . و) إشارة تقول أن أسلوب التنشئة الإجتماعية الذى يثير القلق فى درجته السوية له علاقة بكل من الانجاز والمعرفة وتقدير الذات

(ZERN DAVID & GEORGEW P 219 ~ 243 - 1980)

وهذا يعتبر تفسير منطقي ومعقول خاصة إذا ما ربطناه بدرجة هذه المجموعة في التوافق الانفعالى الذى فاقت فيه المجموعة المتوقعة المجموعة الغير متوقعة كذلك تفوقت هذه المجموعة في الذات الاخلاقية ببارق دال عند ؟ . وقال شخص الذى يتحمل مسئولية التمسك بالقيم والاخلاقيات في هذا الزمن الملىء بالمتناقضات والذى يسيطر فيه العدوان والمادة لاشك يعانى من بعض العصاب الخفيف الذى لا يصل إلى حد المرض ، كما أن تحمل مسئولية النجاح والتفوق لاشك أيضا تثير القلق السوى في درجته المعقول والذى يسميه الفلاسفة وعلماء النفس بالقلق الوجودى الذى يحافظ به الفرد على تقديره لذاته وعلى توافقه في أنواع التوافق المختلفة الذى حققت فيه هذه المجموعة المتوقعة درجات دالة إحصائيا فيما عدا التوافق الإجتماعى وبهذه النتيجة نكون حققنا مقولة الجشطلت في التأثيرات البيئية بين المتغيرات والتي يصعب فصلها عن بعضها حتى أنه أحيانا ما يصعب على الباحث تحديد ساهو العامل المستقل وما هو العامل التابع

جسمانى ، ويرى «فرانسييسكو» أن صورة الجسم في علاقته بالواقع تمثل جوهر الظاهرة النفسية في مسألة اساسية في تكوين الشخصية (حسين عبد القادر ، ص ٢٥٤) وهذا التفسير يدل على أن العلاقة بين التحصيل الدارس ومفهوم الذات الإيجابي للجسم علاقة دياكتيكية مؤثرة ومثارة .

٢ - الذات الإجتماعية : ذكرنا آنفا أن المجموعة المتوقعة من عينة البحث قد حصلت على متوسط أكبر من المجموعة الغير متوقعة في مفهوم الذات الإجتماعية ونستطيع أن نناقش هذه النتيجة بصرف النظر عن دلالتها الإحصائية .

وبالرجوع إلى كتب الصحة النفسية والتوافق النفسى ، نجد أن من خصائص الشخصية المتفتحة بالصحة النفسية هو توافقها في علاقاتها الإجتماعية ولدى قدرتها على لعب دور إيجابى ضمن الجماعة التى تنتمى إليها ، وهذا أن يتحقق إلا إذا كانت فكرة الفرد عن نفسه أنها إجتماعية ، وبالرجوع أيضا إلى الكيفية التى تتكون بها الذات نجد أنها نتاج إجتماعى على حد قول جورج هيربرت ميد ١٩٧٢ فالذات لا يمكن أن توجد إلا من خلال الانشطة والخبرات الإجتماعية .

فبالرغم من أن الذات قد تكون موضوعا لنفسها إلا أنها في الأساس بناء إجتماعى (بترووسلى ص ٤٣ ، ١٩٧٢) . ومن وجهة نظر ظاهرية نستطيع أن نربط بين مفهوم الذات الإجتماعية الإيجابى وبين التحصيل الدراسى المرتفع فالفرد عندما يدرك نفسه عضوا في جماعة ، فإنه يتجه بالفعل ليحقق هذا الانتماء للجماعة فالفرد عندما يدرك الآخرين ، فإنه يدخل في علاقة متبادلة معهم . ويقوم كل فرد بعدة أدوار متبادلة مع الآخرين الذين يساند أنوارهم بعضهم بعضا ، وقد أكد التراث العلمى علاقة الدور بالذات وخاصة الذات الإجتماعية لأن الوجود الاصيل مرتبط بلعب دور إيجابى فى الجماعة (كيرك جورد ١٩٦٦) وما التوافق الدراسى الا تعبيرا عن هذا الوجود الاصيل ضمن الجماعة الأكاديمية .

(اومال وبتشمان ١٩٦٧ في على مصود شعيب ١٩٨٨) .

٢ - مناقشة نتائج اختبار - بل - للتوافق (السعوديات)

١ - التوافق الاسرى

بالنظر الى الجدوال رقم (٣) نجد ان هناك فارقا دالا احصائيا عند ٠.١ وفي التوافق الاسرى لصالح المجموعة المتفوقة ، وبالرجوع الى معنى التوافق النفسى نجد انه يتضمن التوافق الاسرى والتوافق المدرسى والتوافق الاجتماعى وغيره ، ومن تعريفنا ايضا للتوافق رأينا ان الشخص المتوافق في جانب معين من جوانب التوافق المختلفة ليس في نهاية الامر الا مظهرا من مظاهر التوافق (فرج طه ، مرجع سابق ، ١٩٨٠) فالأسرة المتوافقة هى الأسرة التى تتسم علاقتها بالحب والتعاون والتى تهوى لابنائها اجواء مناسبة للذاكرة والتحصيل الدراسى ومن ثم النجاح والتفوق والذى بالتالى يؤثر على العلاقات بين الطلبة وافراد اسرتها ، فالنجاح والتفوق يكونان نتاجا للتوافق الاسرى والعلاقات السوية ، كما ان التوافق الاسرى يزيد بزيادة النجاح والتفوق . وبهذا التفسير نكون حققنا مقولة نظرية الجشطالت في علم النفس عن مبدأ نفس الهيئة Isomorphism أى ما هو فى الداخل هو فى الخارج ، فإذا ما انتظمت العملية العقلية وتفاعلت بشكل سوى انعكس هذا على العلاقات الاجتماعية والعكس صحيح (بول جيم ، ١٩٦٣) ، ولجيم الخولى (١٩٧٦) وبالرجوع الى كتب علم النفس نجد انها تؤكد على أهمية دور الأسرة في تطوير القدرة العقلية ونموها ويقول « فؤاد البهى السيد » بصدد دور الأسرة في تنمية القدرة العقلية وتكوين المفاهيم العقلية والرمزية (فإنه يجب علينا ان نهى للطفل أو الإبن الجوفكرى الصالح الذى يساعده على تكوين مفاهيمه تكوينا واضحا منتظما (فؤاد البهى السيد ١٩٧٥) وذلك عن طريق اتباع الاساليب التربوية الخالية من الضغوط النفسية والإحباط ولا يتسنى ذلك الا باتباع الاساليب بدون تقريظ او افراط وبدون تدبذب وعدم اتساق لأن الاساليب المتناقضة بشكل حاد في التربية

من شأنها ان تكون لدى الفرد وجدانا متناقضا قد يكف القدرة العقلية عن النمو ، وقد حققت نتيجة البحث التأثير المتبادل بين التوافق الاسرى والتحصيل الدراسى المرتفع .

وقد بينا سابقا في سياق التفسير ان السلوك الخارجى هو تعبير عما في العقل من عقائد وقيم وافكار ، فإذا كانت هذه العقائد وتلك الافكار منتظمة وسوية ومنطقية سيكون السلوك كذلك ولا نريد ان نسهب ونقول (البيضة قبل الفرخة!) الفرخة قبل البيضة) ، ولكن نستطيع ان نلخص ما قلناه في العبارات التالية (لفرديك بارتلت) Ferderick Bartlett (اذا ما استطعت فهم من أين الفرد بالافكار التى حول الناس والاشياء والتى تكون صورة عامة ، وإذا فهمنا المبادئ التى تحكم النمو والتطور والتفسير لهذه الافكار فإننا نكون قد وضعنا أول خطوة تجاه فهم سلوك الانسان في عالمه) . (دافيد كرتش فيلد وآخرون ١٩٦٢)

ويشير كاردنر في نفس المرجع الى الفكرة التى مؤداها ان الطفولة المبكرة ، والموقف الطولى - تعتبر فترة حاسمة في النمو العقلى للفرد وتعتبر العلاقات بين الطفل والديه من بين كل الظروف المؤثرة ذات الدلالة العظمى ، وإذا كان الوالدان حنونين وغير متعنتين في تعاملهم مع دوافع الطفل .

ب التوافق الصحى :

رأينا ايضا في الجدول رقم (٣) تقوى المجموعة المتفوقة في التوافق الصحى بفارق دال عند ٠.١ ، وفي تفسيرنا لهذه النتيجة يجب ان نرجع الى كتب الصحة النفسية التى ترى وجود ثمة ارتباط بين الصحة الجسمية والصحة النفسية حيث تعرف الصحة النفسية « بأنها التمتع بصحة العقل والجسم » وتقول الحكمة العربية (ان العقل السليم في الجسم السليم) وتعرف « منظمة الصحة العالمية » الصحة النفسية بأنها حالة الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد الخلو من الامراض (حامد زهران ، ١٩٧٨) ، فالفرد الذى يتمتع بقدرة ابصار جيدة وسمع سليم ونطق سليم ولا يعانى من امراض جسمية معينة مثل

أن اللغة العربية فطنت إلى أن الوجود في الوجدان « مصطفى زيور ١٩٧٢ » لأن الإنسان دائماً في حاجة إلى الحب خاصة في المراحل الطفلية الأولى ، والأم هي أول انسان يتعرف عليه الطفل من خلال تحقيقها لحاجاته البيولوجية وحمايته من كل ما يضره ، ولكي تتم العلاقة بينهما بشكل ايجابي ، يجب على الأم أن تكون سعيدة وراضية ، وهي تقوم بهذه الواجبات لاكساب طفلها التوافق الإنفعالي السليم الذي يتوقف عليه نموه جسمياً وعقلياً واجتماعياً (مصطفى فهمي ١٩٧٦) .

رابعاً : مناقشة نتائج المجموعة المصرية

(١) مناقشة نتائج اختبار مفهوم الذات والتوافق النفسي (مصريين)

بالنظر إلى الجدول رقم (٧) الخاص بنتائج العينة المصرية لا نجد أى فروق بين المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة في أى من مفاهيم الذات المختلفة وبهذه النتيجة تكون العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفاهيم الذات مختلفة بين المجموعة السعودية والمجموعة المصرية ، وبالنظر إلى متوسط المجموعات الأربع نجد أن متوسطات المجموعة المصرية المتفوقة أكبر من متوسطات المجموعة الغير متفوقة وإن لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية ، بينما تقاربت متوسطات المجموعة المتفوقة وغير المتفوقة من العينة المصرية ، ونستطيع أن نفسر هذه النتيجة في ضوء الواقع التعليمي لكل جماعة على حدة ، فالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض تلحق به الطالبات ذات مجموع مرتفع في الثانوية العامة ، كان من الممكن أن يلتحق بالجامعة ولكنهن فضلن المعهد لأن نظام الدراسة فيه لا تسير تبعاً لنظام الساعات ومواعيد حضورهن وانصرافهن موحدة يومياً ، كما أن كثيرات منهن ينتمين إلى أسر متشددة ، وتعمل هذه الأسر إلى أن تمتحن بناتهن مهنا انسانية إلى جانب عودتهن للمنزل في الأوقات المحددة ، ومن هنا كان الفارق واضحاً بين المتفوقات وغير المتفوقات . أما الطالبات الغير متفوقات من المجموعة السعودية فكان من الحاصلات على درجات منخفضة في الثانوية العامة واللاتى لم يستطعن الإلتحاق بالجامعة

الصداع المستمر أو القىء أو الغثيان وكثير من الأعراض المرضية الجسمية كما يقيسها اختبار « بل » للتوافق الصحي ، لاشك يساعده ذلك على الاستيعاب الجيد للمواد التي يدرسها ومن ثم يحصل على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي ، وكثيراً ما نجد بين الأذكاء من يتعثرين في دراستهم وفي تفوقهم الدراسي بسبب ضعف صحتهم ونقص مقاومة جسمهم للأمراض ، ويقائهم مدداً متفاوتة في الفراش ، وبهذا التفسير نكون قد حققنا الفرض الثالث بوجود فروق في التوافق الصمى بين المجموعتين لصالح المجموعة المتفوقة دراسياً .

ج - التوافق الإنفعالي .

أظهرت الدراسة أيضاً وجود فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في التوافق الإنفعالي لصالح المجموعة المتفوقة من الطالبات السعوديات وهذه النتيجة تؤيد ارتفاع متوسط المجموعة نفسها في مفهوم الذات الصمائية رغم عدم وجود دلالة جوهرية ، ولأن المتوسط لا يصل إلى الإرتفاع ونستطيع أن نناقش هذه النتيجة في ضوء توافق هذه المجموعة في كل من التوافق الأسري والتوافق الصحي وفي امتلاكها للذات الأخلاقية فهذه العوامل لا شك تؤدي إلى الاتزان الإنفعالي والإستقرار النفسي بسبب إمكانية تحقيق مجموعة من النجاحات ، وخاصة النجاح الأكاديمي الذي يؤدي بالفرد إلى الثقة بالنفس والفخر والإعتزاز بها ، كما يعطي صورة ايجابية عن الذات ، تلك الصورة الإيجابية عن الذات التي تقوى بناء الأنا فيستطيع الفرد أن يدرك الوقائع حوله ادراكاً سليماً ومن ثم يسلك حيالها السلوك السليم ، ويكتسب الفرد التوافق الإنفعالي أيضاً أثناء التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية ، ويرى « مصطفى زيور » أن نواة التوافق الإنفعالي هو إعطاء الطفل الأحساس بشرعية وجوده أى انه شخص مرغوب فيه أى رغبة في أن يرغبى الآخرون وخاصة الوالدين ، ولا يتم ذلك إلا بالعلاقة الوجدانية في درجتها السوية ، لأن العاطفة المبالغ فيها تعمل على خنق الطفل وأيقاف نموه العقلي ، ويضيف « زيور » قائلًا

لضعف مجموعهن فالتحقن بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية .

ومن هنا كان الفارق واضحا بين المتفوقات وغير المتفوقات من السعوديات

أما بالنسبة للمجموعتين المصريتین المتفوقة وغير المتفوقة ، نجد تجانسا كبيرا بين المجموعتين ، أولا من ناحية الالتحاق بكلية الخدمة الاجتماعية فالإلتحاق بها يتم للمجموعتين عن طريق مكتب التنسيق ، فلا خيار أمام الجميع الا مكتب التنسيق المرتبط بدرجاتهم منسوبة لجميع طلاب الثانوية العامة ويستطيع أيضا أن يناقش صغر متوسط درجاتهم على جميع مفاهيم الآات في ضوء ما يعانيه طلاب وطالبات مصر من ظروف دراسية صعبة ومزدحمة إلى جانب عدم توافرهم بالنسبة للمستقبل ، ويعين أكثر بالواقع المعاش ، عكس المجموعة السعودية التي مازالت لا تدرك الواقع الا كما هو عليه لا كما يجب أن يكون ، بل تؤيده تأييدا تاما باستثناء قلة تعلمت خارج المملكة وتبنت وجهات نظر البلاد والثقافات التي تعلمن بها .

ومن وجهة نظر جشطلتيه فإن العوامل التي تعدد مفهوم الذات لا يمكن فصلها عن بعضها مهما كان التصميم التجريبي دقيقا ، ومن وجهة نظر اقتصادية نجد أن المملكة العربية السعودية تعيش طفرة اقتصادية مرهقة بكل المقاييس تنعكس على مواطنيها ، وطالبات المجموعة السعودية يعيشن هذه الطفرة ويستمتعن بكل ما أتت به المملكة من وسائل وأساليب ترفيهية من مساكن ورياض قضاة ومدارس وجامعات وطرق .. الخ ولي تقاليد الزواج بيالغ الأهل في تقدير بناتهم مما يعزز صورة الذات لديهن ، وحتى طالبة ان لم تجد وظيفة بعد التخرج فهذا لا يمثل بالنسبة لها مشكلة اقتصادية كما يحدث للفرجين والخريجات في مصر ، فالفتى والفتاة في مصر يعيشان ظروفًا متناقضة وقلبا للترتيب الهرمي للطبقات وسوء الأحوال الاقتصادية وأصبح من شبه المستحيل لأغلبية الشباب وجود وظيفة بعد التخرج مما يصيبهم بالاحباط الذي يقلل من قدر مفهوم الذات ،

ويعيش الشباب في مصر أيضا في مفترق الطرق بين حرية مباحة وتقاليد راسخة مازالت تؤثر بشكل أو بآخر على مفاهيم الذات ، هذا بالرغم من وجود المناخ الديمقراطي والحرية النسبية للفتى والفتاة في الذهاب إلى النوادي واختيار الأصدقاء والسفر للخارج ، وبالرغم من ذلك فإن هذه العوامل لها نفس التأثير بدرجة « أو بأخرى » وهذه التفسيرات ممكن أن تنطبق على نتائج اختبار «بل» للتوافق على العينة المصرية ، فقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعة المتفوقة والمجموعة الغير متفوقة الا في التوافق الأسرى فقط حيث تفوقت المجموعة المتفوقة ، وبالرغم من قولنا سابقا أن أي نوع من أنواع التوافق ما هو الا جانب من جوانب التوافق وفي قولنا أيضا بأن مصدر التوافق في أشكاله المختلفة هو التوافق الأسرى الا أننا في مصر نجد أن العوامل الأخرى التي تنتمي للتوافق الأسرى وتطوره متقدمة بشكل كبير كما سبق وأن بينا وخاصة بالنسبة للإطمئنان للمستقبل لأن الحصول على شهادة علمية في مصر يعني تأمين المستقبل وذلك بالإلتحاق بالوظيفة وهذا ما يعاني منه غالبية خريجينا من كل التخصصات وبالأحرى لخريجي كلية الخدمة الاجتماعية .

وهناك عدة ملاحظات يجب أن تطرح للمناقشة ونحن نقارن بين المجموعة السعودية والمجموعة المصرية .

١ — ان الضبط المنهجي في تحديد المتغيرات لم يكن متيسرا بالنسبة للمجموعتين الحضاريتين ، وإن تحقق بالنسبة للمجموعتين من البلد الواحد سواء في العينة السعودية أو العينة المصرية .

٢ — صغر حجم العينة المصرية نسبيا بالنسبة لحجم العينة السعودية .

٣ — ان العينة المصرية قد تكونت من طلبة وطالبات لتعكس بالضبط طبيعة العلاقة وهذا لم وإن يتوافر في العينة السعودية لعدم وجود اختلاط في نظام التعليم بالسعودية .

٤ — ان اختبار «بل» للتوافق يعكس التوافق بمعنى الموامة والإنصياح أكثر مما يعكس التوافق بمعنى تدخل

اجراء المزيد من البحوث للكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين
التحصيل الدراسي ومفاهيم الذات والتوافق النفسي وبعض
خصائص الشخصية لكشف التناقض في النتائج الذي
استقرت عنه العديد من الدراسات ومنها دراستنا الحالية .

الفرد تدخلا ايجابيا في تغيير ما حوله والذي يحتاج إلى تكتيك
منهجي مختلف .

وبهذه المناقشة نكون قد وصلنا إلى نهاية بحثنا الذي حقق
بعض الفروض ولم يحقق البعض الآخر ، وتأمل الباحث في

المراجع العربية

٨ - سهر كامل : مفهوم الذات لدى الطالبات الجامعيات السعوديات
في بحث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر ، مركز التنمية البشرية
القاهرة ١٩٨٧ .

٩ - سيد غنيم : سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ،
القاهرة ١٩٨٧ .

١٠ - شاكر فنديل : التحصيل الدراسي « في معجم علم النفس
والتحليل النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، غرمان سنة النشر .

١١ - صافوت لرج وسهر كامل : إختيار « نفسي » لمفهوم الذات ،
الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٥ .

١٢ - عبد الرحمن شحيت : « الخصائص التوافقية والعصابية
والذهانية لحالات عربية وأمريكية ، في مجلة علم النفس ، العدد السادس
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .

١٣ - علي محمود شعيب : نمالغ العلاقة السببية بين تقدير الذات
والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي مجلة
العلوم الاجتماعية ، المجلد السادس عشر ، الكويت ١٩٨٨ .

١٤ - شرح عبد القادر طه : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، دار
المعارف الطبعة الثالثة ١٩٨٠ .

١٥ - فرج عبد القادر طه : قراءات في علم النفس الصناعي
والتنظيمي ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٢ .

١ - انشراح دسوقي « الدور الاجتماعي للمرأة المصرية وعلاقته
بمفهومها عن ذاتها .

رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية آداب عين شمس ١٩٨٥ .

٢ - بول جيوم : علم نفس الجسطلت ، ترجمة صلاح مضمع
وأخرون ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ١٩٦٢ .

٣ - حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ، عالم الكتب ،
القاهرة ، ١٩٧٧ .

٤ - حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي ،
عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

٥ - حسين عبد القادر : « مفهوم الذات الجسمية » في معجم علم
النفس والتحليل النفسي « دار النهضة العربية ، بيروت ، غرمان سنة
النشر .

٦ - ريجيليس جوليفيه : المذاهب الوجودية من كبرياء جورد إلى جان
بول سارتر ترجمة فؤاد كامل ، الدار المصرية للتأليف والترجمة القاهرة
١٩٦٦ .

٧ - سامية الانصاري : التقليل الاجتماعي للطالبات السعوديات
وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية في بحث المؤتمر الثالث لعلم النفس
في مصر ، من ٣٦ — ٢٨ يناير ١٩٨٧ ، ومركز التنمية البشرية
المطويات ، القاهرة .

٢٢ - مصطفى محمد كامل - أثر التعليم على توافق التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلم المدرسي في بحث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة من ٢٦ - ٢٨ يناير ١٩٨٧ .

٢٣ - نهى يوسف اللحامى : العلاقة بين تقدير القلق لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية ، في بحث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر . مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ١٩٨٧ .

٢٤ - هول كاليفين وليندرى جارودتر : نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج وأخرون ، لهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ١٩٧١ .

٢٥ - وإيم الخولى : الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقل دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٦ .

١٦ - فرج عبد القادر طه : معجم علم النفس والتحليل النفسى . دار النهضة العربية بيروت ، غير معين سنة النشر .
١٧ - فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو . دار الفكر العربى القاهرة ١٩٧٥ .

١٨ - محمد عثمان نجاشى : إختبار التوافق قبله لطلاب وطالبات المدارس والجامعات .

١٩ - مصطفى زيور : محاضرات في علم النفس المرضى ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٢ .

٢٠ - مصطفى زيور : التوافق النفسى : في معجم العلوم الاجتماعية الشعبية القومية للتربية والعلوم والثقافة (يونيسكو) الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٥ .

٢١ - مصطفى فهمى : الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية التكيف ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ١٩٧٦ .

المراجع الأجنبية :

1 — Henry C. Lindgren An Intrduction to Social Psychology, New york, John Willy and Sons 1973

2 — Horace, B English and Ara CEnglish

A Comprehensive dictionary of Psychological and pasychoanalytical terms, longman, 1958 .

3 — Krech D. Richard Cruchfield and Egerton I Ballac hge: Individual in society. New york McGrow — Hill Book Company 1962 .

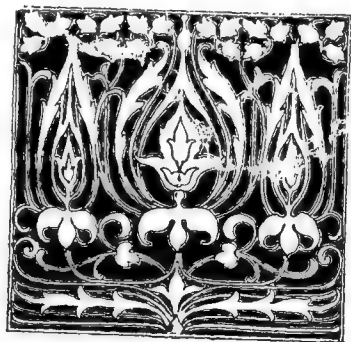
4 — Milling, Au Kinard: Emorional developemnt in phisically Abused childrea, American Journal of or thap sychiatry 1980

٢ - سمىة فهمى : الجمعية المصرية لدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب السنوى ١٩٧٤ .

1 — Desmand, S. Cart Wright and caral I. Cartwright Psychological Adjustment — Behaviour and the Inner world, Rand McNary & Company Chicago, 1971.

المراجع التى استقلت منها الباحثة دون أخذ نصوص مباشرة :
١ - صلاح مخيمر : مفهوم جديد للتوافق ، مكتبة الانتاج ، القاهرة ١٩٧٨ .

٢ - يوسف مصطفى القاضى وآخرون ، الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى ، دار المريخ ، الرياض ١٩٨١ .



دراسة مقارنة

للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتعليم الذاتى

اعداد

د. سعيدة محمد أبو سوسو

استاذ علم النفس للمساعد
بكلية الدراسات الانسانية
جامعة الأزهر

مقدمة :

وتتأثر قابلية الفرد للتعليم الذاتى بشخصيته ،
فالتنشئة الاجتماعية التى تميل إلى الانطواء فى الصرامة
والتقليد تختلف فى أثرها عن التنشئة الاجتماعية التى تتسم
بحرية التعبير والتفرد .

فإن بعض المتعلمين ينجحون فى أن يصبحوا قادرين على
التوجيه الذاتى دون أى مجهود متعدد من قبل المدرسة بينما
اليعض الآخر يحتاج دائما إلى المكافأة والتأييد الخارجى وقد
اطلق روث Rother على الفئة الاولى ذوى وجهة الضبط
الداخلى Internal focus of control وعلى الفئة الثانية ذوى
وجهة الضبط الخارجى External focus control

ومعنى ذلك ان ذوى وجهة الضبط الداخلى قادرون على
التوجيه الذاتى المستقل دون أى مجهود من المدرسة أى
انهم قادرون على ادراك العلاقة السببية بين سلوكهم وبناء
على بعد أو متصل الاعتماد / الاستقلال عن المجال
الادراكى كآخذ الاساليب المعرفة لوجدنا ان الانفراد
المعتدين فى حاجة دائما إلى ان نقدم لهم المواقف والمعلومات

لقد بذل المربون على مر العصور جهودا عظيمة لتحسين
نوعية التعليم وتطوير أساليب التربية وقد تغيرت النظرة إلى
اعداد المعلم فى الوقت الحاضر نتيجة عوامل كثيرة منها وظيفة
المدرسة بالنسبة لتلاميذها من حيث كونها مؤسسة تعمل على
النمو الشامل للتلاميذ نفسيا واجتماعيا وعقليا ، ولقد تطورت
اهداف المدرسة بحيث شملت تنمية الميول والاتجاهات والقيم
والمهارات واساليب الفكر العلمى السليم وهى مسئولة عن
تكوين أجيال قادرة على الابتكار والتجديد وكذا الجامعة ومن
هذا المنطلق ينادى الكثيرون من رجال التربية فى هذه الايام
بأننا يجب ان نهتم باعداد الافراد فى مراحل التعليم المختلفة
ليكتسبوا المهارات والعادات والاساليب اللازمة لهؤلاء
الافراد ليقيموا بمتابعة انفسهم بأنفسهم ذاتيا .

فالعلم الحالى مهمته ثقيلة فى التعامل مع اعداد كبيرة
داخل الفصل الدراسى فتعدد الطلاب وكثرتهم وتباين
مستوياتهم داخل الفصل الدراسى أحد مشكلات معلم العصر
الحالى فوقت الدرس ضيق والمنهج طويل ومن هنا جاءت
أهمية التعليم الذاتى .

١٠ - هل توجد فروق بين المدرسات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والمدرسات الاقل قيم (ذوات القيم المنبثقة) في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

١١ - هل توجد فروق بين الطالبات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والطالبات الاقل قيم (ذوات القيم المنبثقة) في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

اهمية البحث :

تكمن اهمية البحث الحالي في اهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته حيث انه محاولة لدراسة القيم وعلاقتها بالتعلم الذاتي وكذا الفروق بين المدرسات والطالبات في القيم . ويعتبر هذا الجانب ذو اهمية كبيرة سواء من الناحية الاكاديمية او من الناحية التطبيقية .

فمن الفاهيمية الاكاديمية :

يمكن القول ان هذا البحث يعد اول جهد علمي يبذل في هذه الناحية .

وفي الناحية التطبيقية :

ففي المجال التربوي :

لثاره اهتمت المسؤولين باهمية التركيز على اسلوب التعلم الذاتي وعلاقته بالقيم التقليدية والمنبثقة وفي مجال التوجيه التربوي Educational Guidance يساعد في عملية التوجيه التربوي عملية التعلم الذاتي بناء على القيم التقليدية والمنبثقة لدى الفرد .

وفي مجال الأنشطة الاجتماعية : Socialization

لما كانت القيم نتاج اجتماعي يكتسبها الفرد ويتشربها عن طريق اسلوب التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم وسيادة قيمة ما عن غيرها ولذلك فإن مثل هذه الدراسة اهميتها في مجال علم النفس الاجتماعي . للعمل على تهيئة البيئة الملائمة لنمو الشخصية السوية وتنمية قيم النجاح في العمل لرفع كفاءة عملية التعلم والتعليم .

اهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين :

في صورة أكثر تنظيماً وترتيباً من الأفراد المستقلين فالمصاحب الأسلوب المعرفي المعتمد عادة ما يطهرون صعوبة بالغة في تنظيم المواقف الجديدة أو الغامضة بل أنهم يفضلون التعامل مع المادة التعليمية التي تقدم لهم بطريقة منظمة .

والتي لا تحتاج منهم إلى أي جهد في تنظيمها أو إعادة الطوابع الواردة بها وإنهم يجدون صعوبات بالغة في تعاملهم مع المادة التي تقتدر إلى التنظيم والبناء السليم وعلى العكس من ذلك نجد الأفراد المستقلين عن المجال الدراسي .

ولهذا كان لمعرفة القيم المرتبطة بالتعليم الذاتي تلك الأهمية فينبغي من طبيعة التوجيه التربوي التي يتم بمقتضاها مساعدة الفرد على اجتياز الدراسة التي تتفق مع استعداداته المعرفية وإمكاناته الوجدانية متمثلة في قيمه .

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في الاجابة عن الاسئلة الآتية :

١ - هل هناك ارتباط بين اخلاقيات النجاح في العمل والاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

٢ - هل هناك ارتباط بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

٣ - هل هناك ارتباط بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

٤ - هل هناك ارتباط بين التشدد في الخلق والدين والاتجاه نحو التعلم الذاتي ؟

٥ - هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات في اخلاقيات النجاح في العمل ؟

٦ - هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات في الاهتمام بالمستقبل ؟

٧ - هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات في الاستقلال الذات ؟

٨ - هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات في التشدد في الخلق والدين ؟

٩ - هل توجد فروق بين المدرسات والطالبات في التعلم الذاتي ؟

١ — المدرسات والطالبات ذوات القيم المنبثقة والتعلم التقليدية .

٢ — اتجاه كل فئة نحو التعلم الذاتي .

٣ — مدى التقدير بعلاقة القيم بالتعلم الذاتي .

فروض البحث :

١ — يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين اخلاقيات النجاح في العمل والاتجاه نحو التعلم الذاتي .

٢ — يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتي .

٣ — يوجد ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي .

٤ — يوجد ارتباط بين التشدد في الخلق والدين والاتجاه نحو التعلم الذاتي .

٥ — يوجد فروق بين المدرسات والطالبات في الاهتمام بالمستقبل .

٦ — يوجد فروق بين المدرسات والطالبات في اخلاقيات النجاح .

٧ — يوجد فروق بين المدرسات والطالبات في استقلال الذات .

٨ — يوجد فروق بين المدرسات والطالبات في التشدد في الخلق والدين .

٩ — يوجد فروق بين المدرسات والطالبات في التعلم الذاتي .

١٠ — يوجد فروق بين المدرسات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والمدرسات (ذوات القيم المنبثقة) في الاتجاه نحو التعلم الذاتي .

١١ — توجد فروق بين الطالبات الاعلى قيم (ذوات القيم التقليدية) والطالبات الاعلى قيم (ذوات القيم المنبثقة) في الاتجاه نحو التعلم الذاتي .

الدراسات السابقة :

لم تجد الباحثة دراسات سابقة معادلة للدراسة الحالية بهذه المتغيرات وسوف تلخص مجموعة من البحوث والدراسة التي قد تفيد في الدراسات الحالية .

وتشير دراسة انتونسييل وبرنيان ١٩٧١ Earwistle & Bermon إلى وجود علاقة دالة موجبة بين القيم الدينية والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بينما توصلت دراسة دست ١٩٨١ Domet إلى نتيجة مغايرة بمعنى ان العلاقة بين القيم الدينية والتحصيل الدراسي علاقة عكسية .

وفي دراسة وايزر Weber ١٩٧٢ توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين قيم العمل كما قيست بالاعتقاد في اهمية العمل الجاد المستمر وبين وجهة الضبط فكانت وجهة الضبط الداخلي اعل لدى الذين يسوهم لديهم الاعتقاد باهمية العمل الجاد المستمر وان جهد الفرد هو المحدد لنجاحه .

وفي دراسة بلكمان وجومستون ١٩٧٨

Bechman, O Malley & Johnston

وكذلك في دراسة ريبيرجر Ruberger ١٩٨٢ اتضح من الدراسة ان الاشخاص ذوي قيم الانجاز المرتفعة تكون وجهة الضبط لديهم داخلية .

وفي دراسة سعيدة ابن سوسو ١٩٨٠ .

يعنوان بعض متغيرات الشخصية التي تؤثر في الادراك تكونت عينة البحث من ٤٠٠ طالبة من طالبات جامعة الزعفر كليات مختلفة .

ولمما يخص البحث الحالي من نتائج اتضح ان الطالبات ذوات القيم التقليدية قد حصلن على درجات اكثر من الطالبات ذوات القيم المنبثقة في الاستجابة لتأثير كمية المعلومات المعطاه لهن .

وبسر ذلك من خلال وصف خصائص ذوات القيم التقليدية فالطالبة التي تتسم بدرجة كبيرة من اخلاقيات النجاح في العمل تكون على استعداد لان تعمل ساعات طويلة وتشعر بارتياح ان كانت من الاوائل بين زميلاتها وتستمر في العمل حتى تنتهي منه وان تكون طموحة ذات اهتمام بالمستقبل وتخطط من اجله ورات الباحثة ان مثل هذه الخصائص عوامل تجعل الطالبات ذوات القيم التقليدية اكثر استجابة لتأثير كمية المعلومات ، ويدرسة معاملات الارتباط تبين من النتائج ان هناك ارتباطا موجبا بين اخلاقيات النجاح

بين للنسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وأم القرى دراسة تحليلية تكونت عينة البحث من طلبة وطلبات جامعة المنصورة وأم القرى ١٥٤ من طلبة وطلبات كليتي التربية والآداب والثانية تمثل العينة السعودية ١٤٦ من طلبة وطلبات كليتي التربية والعلوم الاجتماعية تراوحت أعمارهم ١٨ — ٢٧ عاما .

ويما يخص البحث الحالي من نتائج اتضح عدم وجود فروق دالة احصائية في كل من بعدى دافعية الانجاز ووجهة الضبط على القيم الست (سياسية واجتماعية واقتصادية وجمالية — النظرية — الدينية) .

عدم وجود فروق في بعدى دافعية الانجاز ووجهة الضبط بين الاساق القيمي .

تحقيق علم على الدراسات السابقة :

كان الهدف الاساسى من هذه الدراسات هو مساعدة الباحث على التوصل إلى فروض أو أسئلة لبحثها الحالي ، وكذلك لمناقشة نتائج هذا البحث وتفسيرها في ضوء نتائج هذه الدراسات ، ومساعدة الباحث في ضبط متغيرات البحث ، واختيارها لادوات القياس المناسبة لقياس متغيرات البحث مستفيدة بما أسفرت عنه البحوث والدراسات السابقة .

تحديد المصطلحات :

نلقى الضوء على أهم المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بالبحث .

أولاً : القيم : Values

هناك تعريفات متعددة للقيم

عرفها أحمد زكى صالح ١٩٥٩ بأنها نوع من المعايير الاجتماعية التي تتأثر بالمستويات المختلفة التي يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة .

ويرى كارتز Carter ١٩٥٩ القيم بأنها كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمه الجماعية في الاستخدام وهو هنا يؤكد على اجتماعية القيم .

في العمل وتأثير كمية المعلومات . وفي دراسة عبد الرحمن محمد مصيلحي ١٩٨٢ بعنوان أثر التفكير الابتكاري على بعض القيم اتضح أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين من الطلبة والطلبات في القيم الآتية : المسابرة — الانجاز — النظرية — التسوية والترويح — التحرر — الاستقلال — الصحة والراحة .

دراسة بروذر ويوستمان ومال جينيس Postman & Bruner and McGinnies ١٩٨٤ بعنوان نظام القيم والمجال الإدراكي : لاثبات أن نظام القيم لدى الفرد هو الذي يحدد مجال إدراكه واستجاباته السلوكية ، فلقد قام هؤلاء الباحثون بقياس قيم ٢٥ فرداً بمقياس اليبوت وفرنون للقيم وهو مقسم إلى ست نماذج قيمته : الجمالية — الاقتصادية — النظرية الاجتماعية — السياسية — الدينية .

وبعد ذلك غرس عليهم بواسطة جهاز العرض السريع عليهم بواسطة جهاز العرض السريع (التلكتيكوب) ٣٦ كلمة تمثل هذه القيم الست ، وظهرت النتائج أن الأفراد كانوا يتعرفون على الكلمات التي تعبر عن القيم التي يؤمنون بها أكثر من غيرها .

وأجرى سامى محمود أبوييه ١٩٨٥ دراسة تقاعدية لتأثير كل أوجه الضبط والاستقلال الإدراكي على قابلية التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين . تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدارسى القبة الثانوية العسكرية للبنين وبنات القبة الثانوية للبنات بالقاهرة ٣٦٠ واتضح من النتائج أن هناك فروقا دالة بين متوسطى ذوى وجهة الضبط الداخلى وذوى وجهة الضبط الخارجى لصالح افراد المجموعة الأولى وذلك في القابلية للتعلم الذاتى . وأكدت نتائج الدراسة أن القابلية للتعلم الذاتى لاى فرد تتأثر بعاملين هامين (الأسلوب المعرفى ووجهة الضبط) فهناك افراد لديهم هذه القابلية بينما هناك آخرون يجهزون عن ذلك .

دراسة لفتحى مصطفى الزيات ١٩٩٠ بعنوان : العلاقة

ماك دونالد ١٩٧١ Macdonald
الاسلوب الذى يختار فيه الطالب الانشطة والمهام
التعليمية التى تساعد في تحقيق الاهداف .

ويعرف نواز ١٩٧٥ Knowles التعلم الذاتى بأنه
العملية التى تتيج للفرد المبادأة في تشخيص حاجته للنظم
وصياغة اهدافه التعليمية وتحديد مصادر المعرفة .

جليسون ١٩٧٧ Gleason
نظام تعليمى ميسر للتعلم القيام بدراسة يختارها
متحررا من قيود المكان والزمان والالتزامات التى عادة تفرض
في النظام التعليمي .

وتعرف جيجليمينو ١٩٧٧ Gagliemino

تعرف الفرد المرتفع في التعلم الذاتى بأنه الفرد الذى
لديه المبادأة والمستقل والمثابر في عملية التعلم والذى يتحمل
المسئولية الذى يستطيع تنظيم الخبرات ولديه درجة كبيرة
من حب الاستطلاع والثقة بالنفس .

طلعت منصور ١٩٧٧ .

النشاط الواعي للفرد الذى يستمد حركته ووجهته من
الانتماء الداخلى والافتتاع الذاتى بهدف تغيير شخصيته
نحو مستويات افضل من النماء والارتقاء .

ويعرف صلاح مراد ١٩٧٩ Mourad ان التعلم الذاتى
يعنى استخدام المتعلم لمهاراته وقدراته في انجاز عملية التعلم
بنفسه دون مساعدة من الاخرين لما إذا رغب المتعلم في
المساعدة فيبحث عنها بنفسه عند التخصصين .

فوزى زاهر ١٩٨١ .

الاسلوب الذى يقوم فيه الفرد بالورود على المواقف
التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات .

رونترى ١٩٨١ Rowntree

العملية التى يقوم فيها المتعلمون بتعليم انفسهم
مستخدمين التعلم المبرمج أو أى مواد أخرى أو مصادر
تعليم ذاتية لتحقيق اهداف واضحة دون عون مباشر من
المعلم .

وعرف فؤاد ابو حطب ١٩٧٤ القيم بأنها مجموعة
احكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانية والاجتماعية
والمادية وهذه الاحكام هى في بعض جوانبها نتيجة تقويم
الفرد أو تقديره .

ويرى جابر عبد الحميد جابر ١٩٧٦ ان القيم ليست
مجرد تفصيل ولكنه تفصيل يشعر به صاحبه ويعتبره مصوغا
من الناحية الاخلاقية أو من الناحية المنطقية وعلى اساس
الاحكام الحالية ، وعادة يكون مصوغا على اساس ناحيتين
من هذه النواحي أو على اساسها كلها .

عرف حامد زهران ١٩٨٤ القيم بأنها تنظيمات معقدة
لاحكام فعلية وانفعالية معممة نحو الاشخاص والاشياء
والعانى وأوجه النشاط .

وحددت الباحثة القيم عن طريق شروط يعرف في ضوءه
الادارة المستخدمة في البحث وهى كما يليها مقياس القيم
الفارق اعداد Prince ترجمة جابر عبد الحميد .

ثانيا : التعليم الذاتى : Self Learning

نظرا لحدائق مفهوم التعلم الذاتى في الفكر التربوي
المعاصر فقد ظهرت له عدة تعريفات نذكر منها :

ويرى برنر ١٩٦١ Bruner

ان الفرض من التربية هو تعليم الفرد طرق التعلم لكي
تعد له عالم متجدد ويتطور ولذلك فهو يتأدى بالتعليم عن
طريق الاكتشاف والذى يساعد في اتاحة الفرص للتعلم لانه
ينمى قدراته ومهاراته في الاعتماد على النفس في عملية
التعليم . اما شيركنج ١٩٦٤ Chiering وبروان ١٩٦٨
Brown يعتبران ان الطالب ذى التوجيه الذاتى في للتعليم هو
ذلك يستطيع حل المشكلات والاعتراف — بمسئوليته في
التعلم .

ويعرف روجرز ١٩٦٩ Rogers

التعلم الذاتى بأنه هو ذلك النوع من التعلم الذى
تستطيع تكوين الفرد المستقل للفرد الذى يستطيع التكيف
مع مواقف الحياة المعقدة .

حسن حسيني جامع ١٩٨٦ .

التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة يدافع من ذاته ويتبع لميله ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات مما يؤدي إلى انتقال محور الاعتماد من المعلم إلى المتعلم ، ذلك ان المتعلم هو الذي يقرر متى وأين ومتى ينتهي وأى الوسائل والبدائل يختار ومن ثم يصبح مسئول عن تعلمه ومن النتائج لقرارات يتخذها .

ويعرف الاتجاه نحو التعلم الذاتي عن طريق الحرية تعرف في ضوء الادارة المستخدمة في بحث وهي كما يقيسها الاتجاه نحو التعلم الذاتي صلاح احمد ، مراد محمد محمود مصطفى .

أصوات البحث

(١) مقياس القيم الفارق

هذا المقياس وضعه في الأصل بريس R. Prince واسماه The Differential Values In Ventory

وأعد صوريته بالعربية جابر عبد الحميد جابر ويتكون المقياس من ٦٤ زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أنه من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها . ويتكون كل عنصر من الأربع وستين سؤال من عبارتين على الحبيب ان يختار واحدة منهما ، احدهما تمثل قيمة تقليدية Traditional والآخرى تمثل قيم منبثقة أو عصرية Emergent

ويتحدد اتجاه الحبيب على المقياس وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية باختياره لأربعة وستين عبارة تمثل قيمة من بين ١٢٨ عبارة ، ويقوم المقياس على تصنيف القيم إلى نوعين كما سبق ، قيم تقليدية أو أصلية ، وقيم منبثقة أو عصرية ، وكل نوع منها يضم فروعا أربعة .

(١) أخلاقيات النجاح في العمل (قيمة أصلية) ويقابلها قيم الاستمتاع بالصحة والاندفاع (قيمة منبثقة أو عصرية) .

فالشخص الذي يعمل من قيم النجاح في العمل ، يرى ان من الواجب عليه ان يحوز مركزا أعلى مما حققه والده ، وان يعمل ساعات طويلة دون تسلية ، وانما يعمل باجتهاد في معظم الاشياء ، ويشعر بالرتاح ان كان من أوائل الطلبة وان يستمر في العمل حتى ينتهي وان يكون طموحا جدا . وكلما ارتفعت الدرجة في هذا الجانب (قيم النجاح في العمل) كلما انخفضت في القيم المتصلة بالاستمتاع مع الاصدقاء .

(ب) الاعتماد على المستقبل (قيمة تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية) تال قيمة الحاضر عند صاحب القيم التقليدية من أجل للمستقبل وينكر اشباع الحاجات الحاضرة وارضاعها لتتلاقى اشباعا اعظم في المستقبل فينتهي على الفرد ان يشعر ان المستقبل ملء بالفرص بالنسبة له ، وان يدخر أكبر مقدار من المال وان يكتسب معارف في المدرسة لغايتها في المستقبل .

(ج) استقلال الذات (قيمة تقليدية) مقابل مسايرة الآخرين (قيمة عصرية) فالشخص الذي يكون صاحب قيمة تقليدية فإنه يعمل باجتهاد أكثر من معظم طلاب الفصل ويعمل أشياء خارجة عن المألوف وان تكون له آراؤه في السياسة والدين ويستمتع بالقيام بكل من الاعمال بمفرده ويقول ما يعتقد أنه صواب عن الأشياء ، ويكون له آراؤه الراسخة عن السلوك السليم ويعمل الأشياء دون اهتمام بما قد يراه الآخرون وينفق أكبر قدر يستطيعه من الوقت في العمل مستقلا عن الآخرين ، ويشعر انه من الصواب ان يكون طموحا جدا .

(د) التشدد في الخلق والدين { قيمة تقليدية } مقابل النسبية والتساهل (قيمة عصرية)

الشخص الذي يكون صاحب قيم تقليدية يشعر ان تصل الالم والمقاساة أمر هام بالنسبة له بعض الزمن كما يشعر ان من الواجب ان يكون له معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ ويشعر ان أهم شيء في الحياة ان يكافح

ماسة اليوم إلى العقاب البدنى القديم ويعمل اشياء بالتقان
دون ان يكون خبيراً في اى شيء .
ولمما يلى امثلة من عبارات هذا للقياس :

من اجل رضا الله او ان تكون معتقداته عن الصواب والخطا
بالغة الاعمية ، ويكون قادراً على حل المشكلات الصعبة
ويشعر ان الاحترام اهم شيء في الحياة كما يشعر ان الحاجة

قيم منبثقة (عصرية)	قيم اصلية (تقليدية)
١٢ - ينبغي ان اعمل الاشياء التى يعملها معظم الناس .	ب - ينبغي ان اعمل الاشياء الخارجة عن المألوف
٢ - ينبغي ان احاول الاتفاق مع الاخرين في آرائهم	١٣ - ينبغي ان تكون لى ارائى الخاصة
٥ ب - ينبغي أن استمتع بمسرات الحياة أكثر من أبى	١٥ - ينبغي أن أحرص مركزاً أعلى مما أحرص أبى
١٧ - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شئ في الحياة بالنسبة لى	٧ ب - ينبغي أن أشعر أن تحمل الآلام والمعاناة أمر هام بالنسبة لى فى المستقبل
٩ ب - ينبغي أن أشعر أن الاقتصاد حسن ولكن ليس لى ولكن ليس لى إلى حد حرمان النفس من جميع متع الحياة	١٩ - ينبغي أن أشعر أن من واجبى أن اقتصد أكبر قدر من المال أستطيع اقتصاداً
١٢ ب - ينبغي أن أشعر أن اليوم هام وأن أعيش كل يوم إلى أقصى حد .	١٢ - ينبغي أن أشعر أن من المهم جداً أن أعيش للمستقبل .
١١٤ - ينبغي أن أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية الشخص غيباً	١٤ ب - أشعر أنه ينبغي أن يكون لى معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ
١٧ ب - ينبغي أن أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية .	١٧ - ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غير هام
الانصراف كلية إلى العمل دون لعب يجعل	
١٢٠ - ينبغي أن أكون أكبر عدد من العلاقات الاجتماعية	٢١ ب - ينبغي أن أكون مستعداً للتضحية بنفسى من أجل عالم أفضل

ثبات المقياس :

وقامت الباحثة سهام احمد الحطاب (١٩٨١) بايجاد
ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لكل متغير من
متغيرات المقياس الاربعة وذلك على عينة تتكون من ٥٠ فرداً
من أفراد عينة البحث . وكانت معاملات الثبات كما يوضحها
الجدول .

قام معد الاختبار بايجاد ثبات المقياس على عينة من
طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس
وعددهم ٣٤ طالباً وذلك بطريقة اعادة الاختبار بعد ثلاث
أسابيع وكان معامل الارتباط بين نتائج الاختبار فى المرة
الاولى والثانية ٠,٨٩

٢	القيمة	معاملات الثبات	مستوى الدلالة
١	اخلاقيات النجاح في العمل	٥٦٢.	x x
٢	الامتثال بالمستقبل	٦٩٢.	x x
٣	استقلال الذات	٥٣١.	x x
٤	التشدد في الخلق والدين	٦١٧.	x x
٥	المجموع	٨٧٠.	x x

مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,٣٥٤

وقامت الباحثة بدراسة بعنوان بعض متغيرات الشخصية التي تؤثر في الادراك (١٩٨٠) حيث طبقت مقياس القيم الفارق على عينة من طالبات السنة الثالثة فرع جامعة الازهر للبنات بالقاهرة بلغ حجم العينة ٤٠٠ طالبة من طالبات الكليات الآتية :

كلية الدراسات الانسانية شعبة اجتماع — كلية الدراسات العربية والاسلامية
 ١ — شعبة ادب وتقد .
 ٢ — شعبة فقه .
 ٣ — شعبة فلسفة
 ٤ — شعبة عقيدة .

كلية الطب ثانيا طب وهي تعادل السنة الثالثة بكلية الاخرى كلية الطوبى (بالقسم الكيمياء والطبيعة والصبيان) . واتضح ان هناك فروقا بين ذوات القيم التقليدية والقيم المنبثقة في تأثير كمية المعلومات على الادراك .

وقامت فاطمة عبد المقصود (١٩٨١) بحساب الصدق الذاتي للمقياس على عينة من ٥٠ طالبا وطالبة من كلية التربية وكان معامل الصدق للطالبات ٠,٧٧ ومعامل الصدق للطالبات ٠,٧٧ ومعامل الصدق للعينة الكلية ٠,٧٥ .

وكذلك قامت سهام احمد الصطاب (١٩٨١) بايجاد الصدق الذاتي للمقياس وهو الجذر التربيعي لمعاملات الثبات والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الصدق لقيم المقياس الاربعة والمجموع الكلي .

وقامت فاطمة عبد المقصود (١٩٨١) بحساب ثبات المقياس بطريقة الاعداء بعد اسبوعين على ٥٠ طالبا وطالبة من طلبة وطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة وكان معامل الثبات للطالبات ٠,٦٠ ومعامل الثبات للطلبة ٠,٥٧ .

صدق المقياس :

وتؤيد الدراسات التي استخدمت هذا المقياس صدقه ، فقد اسفرت مقارنة نتائج دراسة امريكية قام بها (ليمان) بدراسة لعينة من الطلاب العراقيين عن ان الطلاب العراقيين ذوي قيم اصولية اذا قورنوا بالطلاب الامريكيين ، الامر الذي يطبق ما يتوقع على اساس تحليل الثقافة العراقية العربية والثقافة الامريكية وقد اتضح بالدراسة ان التعليم الجامعي يؤدي إلى تغيير قيم الطلاب . والطالبات من قيم تقليدية إلى قيم عصرية لا في العراق وحدها بل في الولايات المتحدة الامريكية ايضا . وان كان هذا التغيير اكبر من العينة الامريكية إذا ما قورنت بالعينة العراقية :

وقام محمد جمال الدين نعماني وزملاؤه بدراسة استخدم فيها للمقياس على ٣٠ طالبا ٢٢ من مدرسة ثانوية مشتركة ، ٥٠ طالبا من مدرسة اعدادية بنين ومثلهم من طالبات مدرسة ثانوية . بنات . واتضح من هذه الدراسة انه التعليم غير المشترك في الثانوي والاعدادي كانت البنات اكثر تمسكا بالقيم التقليدية من البنين كما اتضح ان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية اقل تمسكا بالقيم التقليدية إذا قورنوا بطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية .

جدول رقم (٧)

م	القيم	معامل التصحيح
١	اخلاقيات النجاح في العمل	٠.٧٤٩
٢	الامتثال بالمستقبل	٠.٨٢٦
٣	استقلال الذات	٠.٧٧٨
٤	التشدد في الخلق والدين	٠.٧٨٥
٥	المجموع	٠.٩٣٧

اختبار الاتجاه نحو التعلم الذاتي :

قام صلاح احمد مراد ومحمد محمود مصطفى (١٩٨٢) باعداد هذه الاداة نقلا عن مقياس لوسي ججليمينو Onghelminio (١٩٧٧). وقد وضعت هذه الاداة في الاصل كي تستخدم في قياس القابلية للتعلم الذاتي. والصورة الحالية للمقياس مكونة من (٥٨) عبارة جاءت على نسق أسئلة (ليكرت) ، ووضع امام كل عبارة خمسة اختيارات او مستويات ، ويطلب من الفحوص تحديد درجة انطباق العبارة على نفسه والاختيارات الخمسة هي :

- (أ) غير صحيح ولا اشعر بذلك مطلقا .
- (ب) غير صحيح غالبا واشعر بذلك بعض الوقت
- (ج) صحيح احيانا واشعر بذلك نصف الوقت .
- (د) صحيح عادة واشعر بذلك معظم الوقت .
- (هـ) صحيح دائما واشعر بذلك كل الوقت .

تصحيح المقياس :

يتكون المقياس من (٥٨) عبارة منها (١٧) عكسية (٤١) موجبة وارقام العبارات العكسية هي : ١، ٧، ٦، ٢، ١٩، ١٢، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٤، ٤٨، ٥٣، ٥٦ .

والنتيجة ان الدرجة الكلية للترتبة على العبارات العكسية تعنى مستوى منخفضا من الاتجاه نحو التعلم الذاتي . اما الدرجات المرتفعة على العبارات الموجبة فتعنى مستوى مرتفعا من الاتجاه نحو التعلم الذاتي . مع ملاحظة انه عند التصحيح يمكن ترجمة نتائج الاجابة الخمس إلى درجات كما يلي :

الدرجة	الاختبار
١	(أ) غير صحيح ولا اشعر بذلك مطلقا .
٢	(ب) غير صحيح غالبا واشعر بذلك بعض الوقت
٣	(ج) صحيح احيانا واشعر بذلك نصف الوقت
٤	(د) صحيح عادة واشعر بذلك معظم الوقت
٥	(هـ) صحيح دائما واشعر بذلك كل الوقت

ثبات المقياس :

لقد حسب ثبات المقياس في كل الدراسات باستخدام معادلة كرونباك Cronbach ١٩٥١ لخصائص ثبات الاختبارات والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس على عينات مختلفة .

جدول رقم (٨) يوضح معاملات ثبات المقياس على عينات مختلفة

وصف العينة	حجم العينة	معامل الثبات
طلاب الجامعات بأمريكا وكندا .	٣٠٧	٠.٨٧
طلاب مدارس المتفوقين بأمريكا .	٦٨٤	٠.٩١
أعضاء هيئة التدريس بجامعة جورجيا .	١٨٥	٠.٨٩
طلاب كلية التربية بالمنصورة .	١٠٠	٠.٨٤
المعيدون والمدرسون المساعدون بجامعات : المنصورة والمنوفية وعين شمس .	٣٠	٠.٨٨

بجامعة جورجيا ووجد فروقا دالة احصائيا بين اعضاء هيئة التدريس والطلاب المتقنين .

وقد تم تطبيق المقياس (في صورته العربية) على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة بكلية التربية بالمنصورة ، وعلى مجموعة من المعيدين والمدرسين المساعدين ، عددهم ثلاثون بكلية التربية بجامعة المنصورة والمنوفية وعين شمس . ووجدت فروق دالة احصائيا بين المعيدين والمدرسين المساعدين ، وبين طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس مثل هذه الدراسات تدل على درجة كبيرة من صدق المقياس وصلاحية للاستخدام في قياس الاتجاه (او القابلية) نحو التعلم الذاتي .

عينة البحث

تتألف عينة البحث من ١٧٤ طالبة من طالبات السنة الثانية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر تراوحت اعمارهن من ٢٠ — ٢٥ و ١٠٠ مدرسة من خريجات جامعة الأزهر .

تراوحت اعمار المدرسات من ٢٨ — ٣٥ قسمت عينة البحث إلى ذوات القيم التقليدية وذوات القيم المنبثقة بناء على درجات مقياس للقيم الفارق .

إن معاملات الثبات المبيتة بالجدول السابق تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية وعلى مدى إتساقه في قياس الاتجاه والتعليم الذاتي .

وقد قامت الباحثة بحصه فحرو ١٩٨٥ باستخراج ثبات المقياس ، مستخدمة في ذلك طريقة اعادة الاختبار ، فأختارت — عشوائيا — عدد (٥٥) ورقة كاملة الاجابة من بين ورقات اجابة العينة الكلية البالغة (١٥٠) طالبة ، واعتبرت درجاتها معطلة للتطبيق الاول ، ثم اعيد تطبيق الاختبار على الطالبات انفسهن بعد فترة زمنية دامت اسبوعين وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٨١٪) وهو ثبات قريب من معاملات الثبات الاصلية للمقياس .

صدق المقياس :

يتوفر للمقياس في صورته الاجنبية درجة كبيرة من الصدق . فهو يعتبر صادقا من حيث المحتوى اذ انه نتاج للدراسات السابقة في الميدان ، كما تم وضع عباراته بناء على آراء اربعة عشر خبيرا في مجال التعلم الذاتي بالولايات المتحدة الامريكية ، وقد قام الباحث مراد Mourad (١٩٧٩) بتطبيق المقياس على (١٨٥) عضوا من هيئة التدريس

جدول رقم (١)
يبين معاملات الارتباط بين القيم (التقليدية والمنبتقة)
والاتجاه نحو التعلم الذاتى لدى المدرسات والطالبات

العينة الكلية مدرسات	العينة الكلية طالبات	الاقبل قيم مدرسات ن ٥٠	الاعلى قيم مدرسات ن ٥٠	الاقبل قيم طالبات ن ٨٧	الاعلى قيم طالبات ن ٨٧	العينة المتغيرات
٣٨٩ *	١٧٥ -	١٧١ -	٤٢٥ *	١٢ -	٥ -	اخلاقيات النجاح في العمل
٢٩٩ *	٤٦٧ *	٤٩ -	٥ -	٢٦٢ -	١١٠ -	الاهتمام بالمستقبل
٦٠ -	٩ -	٧٤ -	٣٣٠ *	١٨٧ -	١٣١ -	استقلال الذات
٧٩ -	٥٢ -	١١٧ -	٣٨ -	١٢١ -	٤٧ -	التشدد في الخلق والدين
٢٢ -	٢٢ -	٢٣٦ -	٢٣٢ -	٣٠ -	٤٧ *	الدرجة الكلية

* دال عند مستوى ٥٥ .

** دال عند مستوى ٥١ .

ذوات القيم التقليدية وكذلك لدى العينة الكلية وهذا الارتباط دال عند مستوى ٥١ .

وهذه نتيجة متوقعة ويسهل تفسيرها فالتى تتسم بدرجة عالية من اخلاقيات النجاح في العمل ترى ان من الواجب ان تركز مركزا على ان تعمل ساعات طويلة وتري ان العمل هام واللعب غير هام وتشعر بارتياح ان كلفت من اوائل الطالبات وتعمل اشياء يستطيع عملها عدد قليل من الآخرين وان تكون طموحة وتشعر بأهمية النجاح وهذه الامور ذات علاقة بالاتجاه نحو التعلم الذاتى حيث انه يعرف الفرد المرتفع في التعلم الذاتى بأنه مثابر ومستقل ويتحمل للمسئولية لديه درجة من حسب الاستطلاع واثق بنفسه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة واينر ١٩٧٢ Weiner حيث توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين قيم العمل كما قيست بالاعتقاد في أهمية العمل الجاد المستمر وبين وجهة الضبط فكانت وجهة

واسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاه نحو التعلم الذاتى وهذا الارتباط دال عند مستوى ٥١ ، أى أنه بزيادة الاهتمام بالمستقبل يزيد الاتجاه نحو التعلم الذاتى ويفسر هذا بأن الفرد الذى لديه قيم الاهتمام بالمستقبل فهو ينكر على نفسه الاستمتاع بالحاضر ليحظى بأشياء في المستقبل .

ويشعر أن من الصواب أن يخطط للمستقبل ، وأن يحقق اشباعا اعظم في المستقبل فان هذا الفرد من الممكن أن يستخدم مصادر تعليم ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم ويكون فرد مستقل يستطيع التكيف في مواقف الحياة المتعددة . (العينة الكلية طالبات ومدرسات) .

يتضح من الجدول أن هناك ارتباطا موجبا أيضا في التعلم الذاتى واخلاقيات النجاح في العمل لدى المدرسات

طموحة جدا فهذا يجعلها أكثر استجابة لاكتساب المعلومات عن طريق التعلم الذاتى وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة علاقة استقلال الذات بكمية المعلومات في بحث آخر للباحثة ١٩٨٠ ودراسة روبل وثاكا مور ١٩٧٢ حيث اوضحت أنه كلما كان كثير الاستقلال الميدانى فإن ميوله تزدهد للاستقلال الذاتى لحل المشكلات بالاعتماد على الذات .

وكذا دراسة سامى محمود أبوييه ١٩٨٥ حيث اتضح من نتائج دراسته أن الأفراد ذوى وجهة الضبط الداخلى (المستقلين) قابليتهم للتعلم الذاتى أكثر من ذوى الضبط الخارجى (معتمدين) .

أما عن علاقة التشدد في الخلق والدين والتعلم الذاتى فأتضح من النتائج أنه لم يوجد ارتباط دال بين التشدد في الخلق والدين والتعلم الذاتى .
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة روثنى ١٩٣٦ .

الضبط الداخلى اعلى لدى الذين يسود لديهم الاعتقاد بالسمية العمل الجاد المستمر وكذا في دراسة باكمان Beckman ومالى Maly وجوفتون ١٩٧٨ اتضح من الدراسة أن الاشخاص ذوى قيم الانجاز المرتفعة تكون وجهة الضبط لديهم داخلية .

وتتعارض مع دراسة فتحى مصطفى الزيات ١٩٩٠ ودراسة روثنى ١٩٣٦ حيث انهما استخداما مقياسا آخر للقيم (مقياس البورت) .

كما تبين من الجدول أيضا أن هناك ارتباطا موجبا بين استقلال الذات والاتجاه نحو التعلم لدى الممارسات الاعلى قيم وهذا الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ من الدلالة الاحصائية فكلما زادت درجة استقلال الذات زادت درجة الاتجاه نحو التعلم الذاتى فإن من تحصل على درجات اعلى في قيمة استقلال الذات تعمل باجتهاد وتكون مستقلة عن الآخرين في اتخاذ القرارات وتشعر أنه من الصواب أن تكون

جدول رقم (٧) تحليل التباين لبيان دلالة الفروق بين المدرست والطالبات في مقاييس القيم الفارقة

مستوى الدلالة	ف	التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	تحليل التباين	القيم
د. غ. د.	١١٢٠	٥٨٦٨ ١٤٨٠	١ ٢٧١ ٢٧٢	٥٦٦٨ ١٣٩٥,١٠٠ ١٣٩٥,٦٨	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	اختلافات النجاح في العمل	
د. غ. د.	٢٥٦٦	١٦٣ ٦٣٦	١ ٢٧١ ٢٧٢	١٦٣ ١٧٢٥,٤٩ ١٧٢٢,١٢٨	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	الاعتماد بالاستقلال	
د. غ. د.	١٠٢٢	٤٢٢٣ ٢٢٣	١ ٢٧١ ٢٧٢	٤٢٢٣ ١١٤٦,٣٠ ١١٨٩,٤٥٣	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	استقلال الذات	
د. غ. د.	٥٢٨	٢٣٢ ٤٣٦	١ ٢٧١ ٢٧٢	٢٣٢ ١١٦٧,٤٥ ١١٦٩,٧٧	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	التضدد في الخلق والدين	
د. غ. د.	٦٢	٢٤٧٢ ٤٩١	١ ٢٧١ ٢٧٢	٢٤٦,٧٢ ١١,٨٧,٤٩ ١١٣٢,٤٢٠	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	الدرجة الكلية للقيم	

يتضح من الجدول أن النسبة المئوية للتلاميذ الذي يرجع للفريق بين مجموعتي المدرسات والطالبات في استقلال الذات في الدرجة الكلية دال عند مستوى ٠,١, ولا يوجد فرق جوهري في أخلاقيات النجاح في العمل والامتثال بالمستقبل والتشدد في الخلق والدين والكشف عن مصدر تلك الفروق استمكت الباحثة التحليل الإحصائي باستخراج قيمة ت

جدول رقم (٢) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة التائية بين المدرسات والطالبات في القيم الفارق

المتغيرات	المدرسات ن ١٠٠		طالبات ن ١٧٤		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اخلاقيات النجاح في العمل	٩,٥٢	٢,٤٥	٩,٤٢	٢,١٦	٣,٣٢	د. غ.
الامتثال بالمستقبل	٩,٦٧	٢,٣٨	٩,٥١	٢,٦٠	٥,٢٤	د. غ.
استقلال الذات	٩,٣٧	١,٩٥	٨,٥٦	٢,١٢	٣,٢٧	د. غ.
التشدد في الخلق والدين	٨,٨٢	٢,١٩	٨,٦٣	٢,٠٠	٧,٧٢	د. غ.
الدرجة الكلية	٢٨,٠٨	٧,٣٥	٢٨,١٠	٥,٧٨	٢,٣٠	د. غ.

ويشير الجدول رقم (٢) إلى أن هناك فرق ذات دلالة الكلية بين متوسط درجات المدرسات والطالبات لصالح إحصائية عند مستوى ٠,١, وفي استقلال الذات والدرجة المدرسات

جدول رقم (٤) يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية للمدرسات والطلبات الا على قيم

المتغيرات	طلبات		مدرسات		مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م	
اخلاقيات النجاح في العمل	١٠,٣١	٢,٠١	١١,١٢	١,٦٦	٢,٤٠
الاهتمام بالمستقبل	١٠,٩٦	١,٧٨	١٠,٨٧	١,٩٨	٤,٤
استقلال الذات	٩,٣٩	١,٨٧	١٠,٥٨	١,٢٧	٣,٩٩
التشدد في الخلق والدين	٩,٤٥	١,٦٧	١٠,٢٨	١,٤٢	٢,٩١
الدرجة الكلية	٤٠,٣٤	٣,٠١	٤٤,٤٠	٥,١٣	٨,٣

استقلال الذات قيمة تقليدية مقابل مساوية الآخرين قيمة
عصرية فهي مستقلة في انجاز القرارات فهي مستقلة في
انجاز القرارات واليت في الامور .

وتكون لها ارائها الراسخة عن السلوك السليم .
وايضا في التشدد في الخلق والدين فتشعر ان من
الواجب ان يكون لها معتقدات قوية عما هو صواب وما هو
خطا وتشعر ان اهم شيء في الحياة ان تكلف من اجل رضا
الله وتكون قادرة على حل المشكلات الصعبة .

ولقد ذكر ليمان ١٩٦٣ Lehmann ان التغير في القيم
يتوقف على طبيعة الاحتكاك الاجتماعي الذي يتعرض له
الطلاب (في ابحاث نيوكب ١٩٦٢) .

ويفسر هذا بتغير اسلوب التنشئة الاجتماعية بين
المدرسات والطلبات وتعرضه الطلبات لطروف بيئية مختلفة .

تبين من الجدول وجود فرق جوهري عند مستوى ٠,٠٥
اي بنسبة ثقة ٠,٩٥ بين الطلبات الاعلى قيم والمدرسات
الاعلى قيم في اخلاقيات النجاح في العمل لصالح للمدرسات .

كما يتبين من الجدول وجود فرق جوهري بين المجموعتين
عند مستوى ٠,٠١ بدرجة ٠,٩٩ في الاهتمام بالمستقبل،
واستقلال الذات والتشدد في الخلق والدين والدرجة الكلية
لصالح للمدرسات . اي ان المدرسة ترى ان من الواجب ان
تحرر مركزا وان تعمل ساعات طويلة دون تسلية وان تعمل
باجتهاد في معظم الاشياء عمل نحو افضل من الاخبارات
وترى ان العمل هام وان من الواجب ان تنجز عملها كله .

وكذلك في قيم الاهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) مقابل
الاستمتاع بالحاضر قيمة عصرية فترى المدرسة انه ينبغي ان
تدخر اكبر مقدار من المال تستطيع اقتصاده وتكرر
الاستمتاع بالحاضر لحظي باثنياء الفضل في المستقبل ، وفي

جدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية
والنسبة التائية للمدرسات والطلبات الاقل قيم

مستوى الدالة	ت	مدرسات		طلبات		العينة المتغير
		ع	م	ع	م	
غير دال	١٥١	٢٠٧	٧٩٦	١٨٨	٨٤٨	اخلاقيات النجاح في العمل
غير دال	١٠٨	٢٢١	٨٥٦	٢٢٠	٧٩٣	الاهتمام بالمستقبل
غير دال	١٥٥	١٧٦	٨٢٠	١٩٦	٧٦٧	استقلال الذات
غير دال	٩٤	١٨١	٧٣٨	١٨٨	٧٦٨	التشدد في الخلق والدين
غير دال	٧٩	٢٦١	٣٢١٠	٤٠١	٣١٥٧	الدرجة الكلية

اتضح من النتائج انه لم يوجد فروق ذات دلالة احصائية اخلاقيات النجاح العمل والاهتمام بالمستقبل واستقلال
بين المجموعتين الاقل قيم من المدرسات والطلبات في الذات — والتشدد في الخلق والدين الدرجة الكلية .

جدول رقم (٨)

يبين المتوسط والانحراف المعياري والنسبة التائية بين الطالبات ذوات القيم التقليدية والمنبثقة وبين المدرسات ذوات القيم التقليدية
والمنبثقة في التعلم الذاتي .

المتغير	الطلاب ذوات القيم التقليدية		الطلاب ذوات القيم المنبثقة		ت	مستوى الدلالة	المدرسات ذوات القيم التقليدية		المدرسات ذوات القيم المنبثقة		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
التعلم الذاتي	٢٣-٣٩	٨٢,٧٢	٢٠٩,٥٩	٢٢,٥٩	٢,٢٦	٠,١	٢٣٢,٥٠	٢٥٠,٩	٢١٤,٧٢	١٠٦,٣١	١٧-٠	غير دال

اتضح من نتائج البحث ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ , لصالح الطالبات ذوات القيم التقليدية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي .
اي ان ذوات القيم التقليدية من الطالبات قد حصلت على درجات تدل على ان اتجاههن نحو التعلم الذاتي اعل من ذوات القيم المنبثقة وتسهل تفسير ذلك من خلال : حيث

بالمستقبل وتخطط من أجله ، فإن مثل هذه الخصال عوامل تجعل ذوات القيم التقليدية أكثر استجابة للاتجاه نحو التعلم الذاتى حيث انه يتطلب أن يكون الشخص استقلالى .

ذوات — القيم التقليدية فالتى تنضم بدرجة كبيرة من اخلاقيات النجاح فى العمل والاهتمام بالمستقبل واستقلال الذات تكون على استعداد لان تعمل ساعات طويلة ، وتستمر فى العمل حتى تنتهى منه وإن تكون طموحة ذات اهتمام

المراجع العربية :

١١ — سهام احمد الخطيب . اتجاهات وقيم عينية من مدينة بورسعيد بعد التجهيز رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨١ .

١٢ — صلاح احمد مراد ، محمود مصطفى ، كراسة تعليمات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

١٣ — فاطمة عبد المقصود . اثر ممارسة الانشطة الرياضية على الترتيب القيسى لدى طلبة وطلقات كلية التربية الرياضية ، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ .

١٤ — فتحي مصطفى الزيات . العلاقة بين النسق القيسى ووجهة الضبط وواقعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة وام القرى دراسة تحليلية للكتاب السنوى ، علم النفس ، ١٩٩٠ م .

١٥ — طلعت منصور . التعلم للذاتى وارتقاء الشخصية ، القاهرة : مكتب الانطو ، ١٩٧٧ .

١٦ — غزاة أبو حطب . العلاقة بين أسلوب الحكم ودرجة التوافق بين قيم التكاليد ، المجلة الاجتماعية العدد الاول من المجلد الحادى عشر ، ١٩٧٤ .

١٧ — فوزى زاهر . خصائص الرزم للتطبيقية وراثى فى تدوة قادة التقنيات التربوية فى الاطار العربى الكويت ، ١٩٨١ .

١٨ — معدوح الكنائى . بحوث نفسية وتربوية ، للتدبى بالقياسية للذات ، للتعلم الذاتى من خلال عدد من سماته الشخصية ، للمنصورة ، مكتبة النهضة ، ١٩٨٤ م .

١ — احمد زكى صالح . الاسس النفسية للتعليم الثانوى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩ .

٢ — جابر عبد الحميد . مبحث لدراسة السلوك الانسانى ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٨٧ م .

٣ — جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الحضرى الشيخ — دراسات نفسية فى الشخصية العربية القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٨ م .

٤ — جابر عبد الحميد جابر . كراسة تعليمات مقياس القيم للفرق ، القاهرة : النهضة العربية ١٩٧٧ .

٥ — حامد عبد السلام زهران . علم النفس الاجتماعى ، الطبعة الخامسة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

٦ — حسن حسنى جامع . التعلم الذاتى وتطبيقاته التربوية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ادارة التاليف والنشر — الطبعة الاولى ، ١٩٨٦ م .

٧ — حسنة عبد الرحمن لغزو . دراسة اثر استخدام طرق مختلفة فى التدريس على التحصيل الاكاديمى باختلاف الاستعداد العقلى وبعض سمات الشخصية كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٥ .

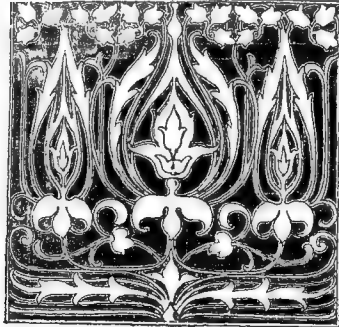
٨ — رشما رزق ابراهيم حبيب . دراسة مقارنة للقيم وعلاقتها بتكامل الذات لدى الطلبة والطالبات الازهريين وغير الازهريين ، ١٩٧٩ م .

٩ — سامى محمود ابو بيه . دراسة تحليلية لتأثير كل وجهة الضبط والاستقلال الادراكى على قابلية للتعلم الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين ، مجلة التربية بالمنصورة ، العدد السابع ، الجزء الاول سبتمبر ١٩٨٥ ص ٨ — ٥٤ .

١٠ — سميدة محمد أبو سموس . دراسة لبعض متغيرات الشخصية التى تؤثر فى الادراك ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر ، ١٩٨٠ .

المراجع الأجنبية

- 19 — Asas Knowls. The International Encyclopedia at Higher Education, San Francisco Calif. Jossey Bass, 1977 P. P. 2114 - 2132.
- 20 — Bruner J. S. & Postman, L. Perception Cognition and behavior J. P. 1949 P. 18 - 13 .
- 21 — Cowan, Paul. J. Auto instructional material in teaching physics small high school «In the journal of experimental education, Vol 36, No. 1, 1964 PP. 46 - 50
- 22 — Derek Rowntree Adictionary of Education, London., Harper & Row, 1981 P. 277.
- 23 — Desmet - Geller (1981) Per sonality character stics. Levels of cognition and academic a chievement of Junior college students. Washington Dc: National Institute of Educatio Eric .
- 24 — E. H. Gruber & M. Weitman Self Direct Study Experiment in Higher Education university of Colorado Behavioral Research laboratory, Report N. 17. PP 477 - 469
- 25 — Encyclopedis of Education, New York. The Macmillan com and Face press 1971 Vol, P. 07
- 26 — Entwistle , N. J. & Brennan, T. (1971) the academic performance of students British Journal of Educations. Psychology 41, 268 - 276—
- 27 — Weiner , B. (1973) From each according to his abilities: the role of effort in anormal society Human Development, 16, 53 - 60
- 28 — Wrightman, L. S. & FernX, K. Social Psychology in the 80 monterey. Books cole publishing co, 1981



سلوك السلوك

مقدمة في أسس التحليل السلوكي
ونعلاج من تطبيقاته

د. عبد العزيز بن عبد الله الدخيل

عرض

١. د. عبد الستار إبراهيم

استاذ علم النفس
كلية الطب — جامعة الملك فيصل
الدمام — المملكة العربية السعودية

لا شك أن المكتبة العربية تملأ من نقض خفي في الكتابات التي تعالج بشكل موضوعي ومتعمق الجوانب التحليلية والتطبيقية من النظرية السلوكية. فأطلب ما كتب باللغة العربية عن النظرية السلوكية كتب من وجهة نظرية خالصة وكجزء من نظرية التعلم عندما يعرض لها المؤلفون في كتب علم النفس العام.

صدر هذا الكتاب عن مكتبة الفلاحية بالقاهرة، ١٩٩٠م، وهو من تأليف د. عبد العزيز بن عبد الله، ويعرضه الاستاذ الدكتور / عبد الستار إبراهيم، استاذ علم النفس، كلية الطب — جامعة الملك فيصل، الدمام، المملكة العربية السعودية

ولهذا يجرى كتاب عبد العزيز الدخيل ليسد لاحتياجاً حقيقياً في هذا الموضوع. والكتاب فيما يقول المؤلف يهدف إلى إعطاء تعريف موجز عن حركة التحليل السلوكي في علم النفس، نظراً لما تقدمه هذه الحركة من إسهامات مهمة في علم النفس على جميع مستويات التحليلية والتقنية. ولجميع فروعه ومبانيه [ص ٥]. ونعرف من الكتاب أن حركة التحليل السلوكي بدأت في الثلاثينيات من هذا القرن بإيجاز «سكينر Skinner» التي كان من أهمها آنذاك مؤلفه سلوك الكائنات الحية (سنة ١٩٢٨).

يتكون الكتاب الذي نحن بصدد

من جزئين، يستعرض الجزء الأول أسس التحليل السلوكي، ويتضمن ثلاث فصول يتعرض كل منها للمناصر الثلاث الرئيسية التي تساهم في إحداث سلوك معين. ونحن نعرف من خلال هذه الفصول الثلاثة (أي سلوك ما قبل السلوك، وسلوك ما بعد السلوك، السلوك) أن الإهتمام بتحليل أي ظاهرة سلوكية لفهمها أو للتحكم فيها (من أجل أغراض العلاج أو الضبط) يتطلب أن ننظر إلى:

١ — ما يحدث قبل السلوك من مشيرات تؤدي إلى حدوثه، أو تهيئه الفرصة لحدوثه وتشتمل هذه المشيرات على أي حدث يصدر من البيئة المحيطة

بالشخص أو من داخل جسمه وترتبط بظهور سلوك معين .

٢ — ما يحدث عند ظهور السلوك نفسه أى عند ممارسة النشاط الذى نلاحظه .. وهنا يبين لنا المؤلف أن أداء نشاط سلوكى معين قد يؤثر على أنواع أخرى من السلوك سلباً أو إيجاباً فقد يسهل تعلم أنواع جديدة لم تكن ضمن الذخيرة السلوكية من قبل كما يحدث مثلاً عند تعلم اللغة أو القراءة أو الكتابة .

٣ — ما يحدث بعد ظهور السلوك .. وههنا نعرف من النظرية السلوكية من أهم العناصر التى يجب الاهتمام بها عند ملاحظة أى سلوك . فالذى ينتج عند ظهور السلوك من تهيئات خارجية أو انتباه أو تجاهل .. الخ يعتبر من أهم للعناصر التى يجب الاهتمام بها عند القيام بتحليل أى جانب من جوانب السلوك البشرى .

ومن المعروف الآن أن تحديد الواواق أو المتغيرات^(١) Contingencies (أى المززات التى تحدث عند ظهور سلوك معين) يعتبر من القواعد الرئيسة فى تدريب المعلقين لتمكينهم من التحكم فى الجوابات السببية (المرضية) من السلوك بين الأطفال والبالغين .

الآن وقد اكتملت القواعد الرئيسة لتحليل السلوكى ينتقل بنا المؤلف بيسر ليدان التحليلات موضعاً وجهة النظر السلوكية فى فهم عدد من الظواهر السلوكية ومعالجتها بما فى

ذلك الأمراض العقلية ، والإساءة للاخلاق ، والإيمان والذكاء والرؤية ، والأداء (الوظيفية والصل) ، وسلوك الميوان -

وقد تميز المؤلف يعرضه لهذه الجوانب التطبيقية بخصائص فريدة تفكر منها ما يأتى :

١ — الإقتان الشديد فى استعمال المفاهيم والأدوات السلوكية خاصة تلك التى تنضوى تحت مظلة سلوكية سكينز وتتبعه من علماء التطليل السلوكى^(٢) . ولا شك أن تخصص المؤلف وتطويعه قد ساعده على ذلك ، فهو حاصل على دكتوراه الفلسفة فى العلاج السلوكى . وقد بلغت صراحة المؤلف فى ذلك درجة جديدة بالإصباح .. إذ تميز الكتاب من أوله إلى نهايته بمصطفى فلسفى واحد مصطلحات ومفاهيم موحدة تدل بوضوح على أن المؤلف قد جاهد ونجح فى الابتكاش من أسر المفاهيم التقليدية فى علم النفس يصعب على غير المختص لصناعتها أن ينفك منها .

٢ — القدرة على مخاطبة أكثر من مستوى من القراء . والكتاب بهذا المعنى يشيد المتخصص ، والقارئ العام كليهما . صحيح أن القارئ العام قد يجد بعض الجهد فى متابعة الفصول الثلاثة الأولى التى يسهل عليها المؤلف للقواعد النظرية الرئيسة لتحليل السلوكى ؛ إلا أن الفصول الأخرى ترقى به ، وتعيده إلى المظلة السلوكية بيسر . وإن يقينى أن القارئ العام قد يقرأ الفصول الثلاثة الأولى بسهولة أكثر لو بدأ فى قراءة الأجزاء الأخرى أولاً لينتقل بعدها للفصول الثلاثة الأولى .

وبالرغم من الزايا الواضحة لهذا العمل فإن هناك بعض الملاحظات التى توجب أن يراعيها المؤلف فى الطبعة الثانية . فبالرغم من قدرة المؤلف على تطوير اللغة العربية لاستيعاب هذا المجال الجديد من التخصص ، فإن بعض عناوين الفصول تميزت بضعف من الإغراب .. وإن كنت أدركه ورغبته فى أن يؤكد تياراً من التفكير أو أن يدعو بنوع من الصلاية لاتجاه فلسفى .. لئننى أرى أن عناوين بعض الفصول وعناوين الكتاب نفسه قد يجعلان بعض القراء يحزن عن الكتاب . صحيح أن المؤلف قد تنبه لذلك وأشار فى مقدمته إلى أن العنوان الغريب للكتاب « يؤكد على فلسفة الكتاب وبنية عن مضمونه » إلا أننا نظن أن قطعاً كبيراً من القراء قد يجد نفسه محروماً من المحتوى الجيد لهذا الكتاب بسبب تلك العروبة . ومن ناحية أخرى ، فإن تأكيد كلمة « سلوك » فى عنوان كل فصل تقريباً ، يمكن أن تتم بدونه على أساس أن هذا كتاب فى السلوكية .. ويعرف القارئ بهداهة أنه سيتعرض لوجهة النظر السلوكية عند عرض أى موضوع من الموضوعات دون حاجة إلى تأكيدها بشكل مباشر . ومن الناحية التنظيمية كنت أتمنى أن يوضع الجزء الثانى من الكتاب (التطبيقات) كجزءه الأول منه فى شكل فصول بدلاً من وضعه فى شكل أجزاء وأبواب وفصول .

على أن الملاحظات لا تقلل من أهمية هذا الكتاب . ونوصى من نالحتنا به لطالب علم النفس ومتخصصيه ودارسيه خاصة تلك الطائفة التى تود التعرف على الاتجاه السلوكى وتحب أن تعرف المزيد عن التحليل السلوكى باللغة العربية .

1 — Contingencies
2 — Behavior Analysis

نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي

د . علي محمد محمد الديب

مقدمة :

إن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد وبعد سنوات الطفولة الأولى يلعب المعلمون والزعماء الانساني فريدته الخاصة به ولعله المخلوق الوحيد الذي والاصدقاء دورا هاما في تصوير « مفهوم الذات » عند يستطيع ادراك ذاته ، بحيث يجعل من « الذات » موضوعا للطفل ، حيث يقوم الطفل بتعديل تصوره لذاته مرة تلو لتأمله وتفكيره وتقويمه ، ولكنه يبدو من الصعب تطور الأخرى ، لكن يتطابق هذا التصور مع التوقعات التي « الوعى بالذات » دون توافر « وعى اجتماعي » أي أن الفرد يريجوها ، أو ينتظرها الآخرون منه ، وقد يفشل الطفل في لا يستطيع ادراك ذاته الا من خلال ادراك ردود افعال اجراء مثل هذا التعديل وقد تعاقب عملية تكيفه إذا انتقده الآخرين تجاه اعماله وتصرفاته ، ويستطيع الأفراد المؤثرون المحيطون به بشكل مستمر ومفطر ، أو إذا توقعوا منه في حياة الطفل مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات ، اجازات تتجاوز استعداداته وقدراته ، لذلك ينبغي تمكن من النجاح والتكيف الحسن مع المطالب الخارجية . إذ للراشدين مساعدة الطفل على ادراك الواقع الحقيقي لذاته إن اتجاهات هؤلاء الأفراد نحو الطفل ، وافكارهم عنه ، وبيئته معا ، لكي يتخذ موقفا ايجابيا حيال نفسه وتصرفاته . وأراؤهم فيه تعدو جزءا لا يتجزأ من نظرتهم إلى ذاته .

* يدل الرقم بين القوسين على أن الرقم الاول يشير إلى رقم المرجع -
الرقم الثاني فيشير إلى رقم الصفحة في المرجع .

ويتحدد موقف الطفل من ذاته بثلاثة أمور هي :
١ - طبيعة ادراكه لما يمتلك من استعداد وقدرات .
٢ - مدى تقبله لذاته وللآخرين .

* يدل الرقم بين القوسين على أن الرقم الاول يشير إلى رقم المرجع اما
الرقم الثاني فيشير إلى رقم الصفحة في المرجع .

٢ - أدراكه لمكانته بين أفراد الجماعات التي ينتمى إليها .

إن أى خطأ فى ادراك الطفل لهذه الأمور يؤدى إلى تكيف سيئ ، فمن لا يعرف تدرياته على حقيقتها ، قد يواجه احباطات إذا اتصف بمستوى طموح يتجاوز تلك القدرات . وقد يؤدى رفض القدرات دون العمل على تطويرها إلى سلوك عدوانى يضر بصاحبه والمجتمع على حد سواء .

أما الفشل فى تقدير مكانة الذات أو موقعها بشكل ضحيح ، فهو التاريخ الطبيعى لسوء فهم القدرات الشخصية وعدم تقبلها ، وهو الذى يؤدى إلى تكيف سيء فى معظم الاحوال ، وهنا يبرز دور الاسرة ، والمدرسة فى تبصير الطفل أو المراهق بإمكاناته ، ومساعدته على تقبلها وتطويرها على نحو سوى ، وربما كانت القدرات المعرفية ذات العلاقة الوثيقة بالتحصيل الدراسى مثل الذكاء والابتكار والقدرات الخاصة هى من أكثر القدرات أهمية فى تحديد تكيف الطلاب المدرس (١٧ : ٦٦ - ٦٧) .

مشكلة الدراسة :

يعتبر مفهوم الذات متغيراً مهماً فى التعليم ، ويعتبر من أكثر المحددات أهمية فى خبرات التعلم لدى الطفل ، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغى ان يعطى قدماً فى تلازم مع مفهوم الذات الإيجابى لديه بكل منها يعد شرطاً أساسياً للنجاح فى المدرسة والافتتاد فى سنوات الرشد (٣ : ٢٢١) .

وفى إطار الاهتمام بالأطفال والمراهقين وتنشئتهم تنشئة تربوية ناجحة أصبحت الحاجة ماسة لاجراء الدراسات العلمية والتعمق فى فهم شخصياتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وبذل كافة الجهود لتعزيز نموهم السليم ، وريطة بالعملية التربوية .

هدف الدراسة :

١ - تهدف الدراسة الحالية إلىلقاء بعض الضوء على نمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى ، وذلك كما تبدو بين التلاميذ والتلميذات فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، والتلاميذ والتلميذات فى مرحلة المراهقة .

٢ - التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى . لدى التلاميذ والتلميذات ، الأمر الذى يكون له فائدة كبيرة فى تنمية مفاهيم ايجابية للذات لدى الجنسين ، مع تأكيد دور اساليب التنشئة الاجتماعية فى الاسرة وتطويرها بما يحقق الاهداف المرجوه (١٨ : ٧٣) .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة لنمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين العنانيين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى فى التعرف على التغيرات الجوهرية فى مفهوم الذات ، ونتيجة تغير الجنس ، والصف الدراسى ، وتغير العمر الزمنى ، كما اشارت سناء الضبيح فى دراستها ، ١٩٨٩ ان مفهوم الذات يكون غالباً فى المرحلة الابتدائية ثم ينخفض فى المرحلة الإعدادية ، وقد اشارت مديحة العزبى ١٩٨٥ إلى أن مفهوم الذات يتكون فى البداية من خلال الاسرة ، فمن خلال علاقة الطفل بأفراد أسرته ينمو مفهومه عن ذاته ، وتلعب طموحات الوالدين ، وما يبودون أن يحققه طفلها دوراً هاماً فى تطوير مفهوم الذات عنده ، وتبقى هيريك (Hirick) ١٩٦٧ ، أنه كلما كانت الطموحات مرتفعة وغير واقعية كلما كان الطفل عرضة للفشل ، وهذا الفشل الذى يترك آثاراً شديدة على مفهوم الذات ، كما يزداد الشعور بالدونية وعدم الكفاءة ، وأن وضع الطفل فى الاسرة وفى المدرسة يؤثر على شخصيته النامية ، والتى يمكن ان توضع جزئياً فى ان الطفل فى الاسرة له دور محدد ، وكذلك فى المدرسة ، ويعتبر دوره كتمليذ من أهم الأدوار التى يتم تقييمه على أساسها ونظرة والديه والمدرسين والمزلاء تؤثر فى مفهوم الطفل عن ذاته . هذا مما يؤكد أهمية دراسة مفهوم الذات . وأثرها

على الابعاد الهامة في حياته ، ومن هذه الابعاد التحصيل الدراسي . مما يكون لها اثر كبير في حياة الطفل الأكاديمية مستقبلا

حدود الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على اطفال بالصف السادس الابتدائي من الذكور يتراوح اعمارهم بين ١١ — ١٢ علم أى في نهاية مرحلة الطفولة ، وتلاميذ بالسنة الثالثة الاعدادية من الذكور والاناث يتراوح اعمارهم بين ١٥ — ١٦ عاما أى في مرحلة المراهقة ، والجميع من مدرسة بلعرب الابتدائية الاعدادية بولاية صود بالمنطقة الشرقية من سلطنة عمان .

استخدم في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات « بيرزهايس » اعده للغة العربية جابر عبد الحميد جابر ، ومديحة محمد العزبي سنة ١٩٨٤ ، واستخدم درجات الطلاب في التحصيل الدراسي من واقع درجات الفترة الأولى في العلم ١٩٨٩ .

مصطلحات الدراسة :

١ — مفهوم الذات : ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الاجتماعي يضمن استجابات الطالب نحو نفسه في مواقف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة في حياة الطالب المدرسية ، كما يتبدى في التقرير الذاتي الكمي على مجموعة من الصفات والخصائص المحددة في اختبار مفهوم الذات (١٤ : ١١٧) .

٢ — التحصيل الدراسي : وقد عرف حامد عيد القادر سنة ١٩٧٥ التحصيل الدراسي بأنه اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة . يعبر عنها درجات الطلاب في المواد الدراسية المختلفة .

فروض الدراسة :

١ — يوجد ارتباط موجب دال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي .

٢ — توجد فروق دالة بين مجموعة الارياعي الاعلى من التلاميذ والتلميذات في مفهوم الذات ، وبين مجموعة الارياعي الادنى من التلاميذ والتلميذات وذلك في التحصيل الدراسي .

٣ — توجد فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم الذات بين الذكور والاناث لدى كل من الاطفال والمراهقين لصالح الاناث .

٤ — يوجد تغير في مفهوم الذات بين التلاميذ المراهقين بالصف الثالث الاعدادي ، وبين التلاميذ الاطفال في الصف السادس الابتدائي وكذلك بين التلميذات بالصف الثالث الاعدادي وبين التلميذات الاطفال بالصف السادس الابتدائي .

الاطار النظري للدراسة : يتشكل مفهوم الذات للطفل من خلال تصرفات الآخرين تجاهه حيث لها أهمية كبيرة في تشكيل مفهوم الذات لديه ، والذي يتحدد إلى درجة كبيرة على اساس الأشياء التي يستطيع انجازها وماذا يتوقع من نفسه أن يفعله وكذلك فإن مفهوم الذات للطفل يتكون نتيجة لاحكام الآخرين عنه سواء اكانت هذه الاحكام مباشرة أو غير مباشرة (٩ : ٦٠٦) .

ويرى سيكورد وباكمان Second P. Bachman ١٩٧٤ ان الصغار والمراهقين يهتمون كثيرا بذواتهم ، بينما يرى لورنس ان الاطفال والمراهقين يميلون إلى الاهتمام برأي الافراد الذين يملكون تأثيرا قويا عليهم والذين يسميهم سوابقان « الآخرين » ذرى الشأن في حياة الفرد Significant Others ، وهم الوالدين والمعلمون والرفاق ، مما يدعم وجهة نظر كولي Cooley من خلال مراة الذات Looking Glass self تلك التي تجعل الفرد يرى وجهة نظر الآخرين له من خلال المراة حين ينظر إليها فنجدده بشعر بالخجل أو الزهو بنفسه ومن خلال

ادراكه لصورته يدرك آراء الآخرين وحكمهم عليه فيتم له تقديره لذاته والعمل على تميمتها لتحظى بتقدير اكبر : (١٢ : ٤٠٤) .

ويعرف حامد زهران ١٩٧٥ مفهوم الذات على أنه تكوين معرفي منظم ، ومتعلم للمدركات الشعورية ، والتصورات ، والتوقعات الخاصة بالذات ، بطورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ، ويتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المشتقة والمحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكيينته وتتكون الذات من العناصر التالية :—

١ — الكفاءة العقلية

٢ — الثقة بالذات والاعتماد على النفس .

٣ — الكفاءة الجسمية من حيث القوة والجمال وبناء الجسم والجاذبية .

٤ — درجة النمو في الصفات الذكورية — الانوثة .

٥ — الخجل أو الانسجام .

٦ — التكيف الاجتماعي .

وينمو مفهوم الذات تكوينيا للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الواقع الداخلي لتأكيد الذات (٦ : ٢٥٤) .

ويرى « كارل روجز » أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير ولكن يمكن تغييره وتعديله ، حيث يرجع سلوك الفرد العدى إلى محاولة تحقيق الذات ، وقد يؤدي به ذلك إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به ، لهذا كانت البيئة المحيطة غير مواتية ، فإن مشكلات الفرد تزداد ، وعلاج هذه المشكلات يتطلب من المعالج تزويد الفرد المضطرب بجو اجتماعي يمكنه من التعبير عن مشاعره ثم قبول تلك المشاعر ، واتخاذ القرار المناسب لها ، ويؤدي ذلك إلى نمو الذات نحو مزيد من الصحة والقوة وزيادة كفاءتها لتكوين علاقات أفضل مع الآخرين (١٠ : ٣٢) .

وتعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية لتي تشكل مفهوم الذات ، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف ، وعلاقات جديدة ، فيبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية

متأثراً في ذلك بالأوصاف التي يصفها الآخرون لذاته ، كأن يقال له أنك ضعيف ، أو متفوق ، كما يتأثر بالأسلوب الذي يعاملونه به فيستنتج أنه غير مرغوب فيه إذا رفض زملاؤه اللعب معه وإذا تبين أن الأقران الذين يحتفلون في ذكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم المدرسية المتفظة في علاقة متوافقة مع المدرسين والزملاء وتحقق مستويات عالية من التحصيل كما يتصفون بمفاهيم إيجابية عند ذواتهم ، وقد أوضحت دراسات عديدة أن النجاح أو الفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى أنفسهم ، فالطلاب ذوي التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدرتهم والعكس صحيح بالنسبة لذوى التحصيل المنخفض (٢٧ : ١٢٩) .

كما أن تقويم المدرسين لطلابهم وأساليب التعامل معهم له أثر في تشكيل مفهوم الذات لديهم وقد يعامل المدرسون طلاباً معيناً على أنه يلبد عاجز عن الفهم ومجازاة زملائه في الفصل ، وهذا يؤدي عند الطلاب انطباعاً مؤداً أنه فاشل وعاجز ثم ينصرف إلى هذا السياق ، وتحت وطأة الاحساس بالعمز الذي خلفته تلك المعاملة من محاولة التعلم (١٤ : ١٠٥)

وقد اشار جابر عبد الحميد ، ومديحة العزبي سنة ١٩٨٤ إلى تناقص التباين في مفهوم الذات مع التقدم في العمر والتعليم ، ويتفق هذا مع ما اسفرت عنه نتائج عديدة من الدراسات الاجنبية (٤ : ١٥) .

ولقد قام كوكس Cox ١٩٦٦ بدراسة متعمقة لعمليات النمو المرتبطة بتقبل الاقرباء ونبذهم وبحث شبكة من العلاقات ومن بينها (أ) الخلفية الاسرية والمتغيرات الاجتماعية (ب) الاتجاهات الوالدية في تنشئة الإبناء والممارسات الوالدية . (ج) وخصائص الطفل التي اشتدلت على مفهوم الذات كما يقاس بمقياس مفهوم الذات « يميز — هاريس » ولقد توصل في هذه الدراسة إلى نتائج تدعم الاساس النظري الذي استخدمه ، ومنها أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً سلباً ، وبالأخصائياً مع إدراك الطفل لكل من الوالدين بإعتباره محباً وأن الإختلاف الوالدى فيما

يتصل بممارسات التنشئة للأطفال من حب ونيز إرتبط إرتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً مع مفهوم الذات ، وقد بين التحليل الإحصائي أن مفهوم الذات ارتبط بممارسات التنشئة الوالدية للأطفال (٤ : ١٨) .

ومن الملاحظات المهمة حول مفهوم الذات أنه أهم من الذات الحقيقية في تقدير السلوك ، وأنه عبارة عن « جسطلت » وإن الفرد يسعى دائماً لتأكيد ذاته وتحقيقها وتقديرها ، وهو يحتاج إلى مفهوم موجب للذات ، وأن مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد ، بينما قد تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد (٥ : ٧٤) .

مفهوم الذات الإيجابي : وتلعب اتجاهات الفرد نحو ذاته دوراً مهماً في توجيه سلوكه كما أن فكرة الطالب عن ذاته تلعب دوراً مهماً في تحصيله الدراسي ، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي ، وبالقُدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف ، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد ، إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات ، وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها ، أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة ، فكثر من الطلاب يخشون فكرة المعلمين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفاً من ضياع هذا الإدراك الإيجابي ، وقد أوضحت الدراسات المختلفة أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسي في التنبؤ بالتحصيل ، هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابي يولد الثقة بالنفس ، ويعد من أهم السمات النفسية التي معنى الشعور بالقُدرة والكفاية في مواجهة كل العقبات والظروف ، وتحقيق الأهداف المرجوة ، فمثل هذا الشعور مدعاه للعمل والانطلاق دون خوف ليحرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولاً إلى الهدف (١٧ : ١١٢) .

كما توصلت فيرليت لفراد ١٩٨٥ إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات للأطفال والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ، بينما وجدت علاقة سلبية بين عدد أفراد الأسرة . وتدل هذه الدراسة على أن مفهوم الذات يتغير عن طريق

الخبرات المختلفة التي يمر بها الفرد ، سواء أكانت خبرات تعليمية ، أم سلوكية عملية ، كما أن مفهوم الذات يمكن تعديله عن طريق البرامج التدريبية المختلفة ، وعن طريق الخبرات المعرفية .

ولقد بحث ميلين Millen ١٩٦٦ العلاقة بين القلق ومفهوم الذات ، وذلك باستخدام كل من مقياس مفهوم الذات . بيرز — هاريس ، المستخدم في الدراسة الحالية ومقياس القلق الظاهر ، والذي وضعه كاستندا وأعاوناه Castenda, et al . ولقد كانت معاملات الارتباط عالية تتراوح ما بين — ٠,٥٤ — ٠,٦٩ ، وقد ارتبط لقلق بمفهوم الذات إرتباطاً دالاً. وإذا فُرض (٤ : ١٩) .

وفي دراسته حامد زهران ١٩٦٧ عن نظرية الذات والإرشاد والعلاج النفسي المركز حول العميل ، أثبت أن مفهوم الذات يعتبر حجراً أساسياً في بناء الشخصية والتوافق النفسي ، وتؤكد أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد وتحدد الصفات التي تميز كلا من مفهوم الذات الموجب ، ومفهوم الذات السالب ، وتؤكد أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي ، ون تقبل الذات يرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل الآخرين وقبولهم ، وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي ، وإعادة التوافق ، وأن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية ، مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين ، واتجاهات الآخرين نحو الفرد ، وعن ثم يجب على الوالدين والمربين أن يقدروا دورهم المهم في نمو مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين (٦ : ٧٨) .

التكيف الأكاديمي وأثر المعلمين على مفهوم الذات :

يواجه كثير من الأفراد صعوبات مدرسية لا بسبب ضعف قدراتهم العقلية ، بل لأنهم تعلموا بأن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على العمل المدرسي ، وجدير بالذكر أن المدرسة تلعب دوراً مهماً في بلورة مفهوم الذات وتشكيله ، لأنها تضم في صفوفها عدداً كبيراً من الطلبة ، وهذا ينطبق أيضاً على

المطمين ، لذا نجد ان العلاقة بين مفهوم الذات ، والتحصيل المدرسي علاقة طردية ، اى انه إذا كان مفهوم الفرد عن ذاته جيدا وايجابيا فإن تحصيله يكون جيدا وايجابيا هو الآخر (١٦ : ٩١) .

وإذا اردنا ان نزيد تحصيل التلميذ دراسيا ، فيجب علينا ان نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه وتشير الدراسات التي اجريت في هذا المجال ان لإتجاهات الآباء والأمهات نحو التحصيل الدراسي اثرا كبيرا في تحسين مفهوم الفرد لذاته وبالتالي على زيادة تحصيله .

ويتضح مفهوم الطفل عن ذاته كتحقق عندما يرى نفسه من خلال اعين معلميه ومن خلال رفاقه وزملائه في غرفة الدرس . وكذلك عندما يقارن قدراته ب تلك القدرات التي توجد لدى رفاقه الذين هم في نفس السن (١٦ : ٩١) . وقد وجد ان الطموحات التي وضعها الآباء لابنائهم دورا مهما في تطور مفهوم الذات لدى الأطفال في مراحل الطفولة فإذا كانت الطموحات التي نضعها الآباء للإبناء عالية وغير واقعية فإن الطفل يحكم على نفسه بالفشل ، على الرغم من ان بعض الأطفال يرفضون أو يتجاهلون الفشل ، مما تؤدي إلى خلق الميل إلى طلب المساعدة ، ومحاولة اسقاط المسؤولية واللام على الآخرين ، ومهما تكن الاستجابة التي تخلفها تلك الطموحات العالية غير الواقعية التي وضعها الآباء لابنائهم دورا مهما في تطور مفهوم الذات لدى الأطفال في مراحل الطفولة ، فإذا كانت الطموحات التي وضعها الآباء للإبناء عالية وغير واقعية فإن الطفل يحكم على نفسه بالفشل ، على الرغم من ان بعض الأطفال يرفضون أو يتجاهلون الفشل ، مما تؤدي إلى خلق الميل إلى طلب المساعدة ، ومحاولة اسقاط المسؤولية واللام على الآخرين ، ومهما تكن الاستجابة التي تخلفها تلك الطموحات العالية غير الواقعية التي يفرسها الآباء لدى الإبناء فإن من الصعوبة بمكان ازالة الفشل من مفهوم الذات لدى الطفل كما أنه أصبح أساسا للشعور بالنقص وعدم الكفاءة (١٦ : ٩٣) .

ويرى جيلهام Gilham ان الهدف الأول للتربية هو مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين له . ونرى ان

هناك مجموعة من العوامل الهامة التي تعيق تقبل الطفل لذاته وهي :

- ١ - القصور البدني أو الجسمي أو أي تشوهات جسمية .
- ٢ - البيئة الأسرية غير السليمة .
- ٣ - الانتماء إلى جماعة الاقليات .
- ٤ - البيئة المدرسية التسلطية (١٦ : ٩٤) .

العوامل التي تساعد على تكوين مفهوم الذات الإيجابي :

١ - معرفة الفرد لقدراته وإمكاناته : وذلك لأن الفرد الذي يدرك تماما مستوى قدراته ، وإمكاناته الشخصية والمادية وغيرها يستطيع أن يصح لنفسه أهدافا واقعية ، ومستويات معقولة من الطموح ، وهذا يسهل عليه تحقيق الأهداف والوصول إلى تلك المستويات وهذا عامل مهم جدا خصوصا إذا أدركنا ما للنجاح السابق من أثر كبير في النجاح الحالي واللاحق .

٢ - فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته : انه كلما كانت فكرة الفرد عن نفسه عالية وواقعية ، وكان تقديره لذاته مرتفعا ، فإنه سوف يتخذ قرارات بشأنه وتنفيذها ، واعتبار نفسه مسئولاً عن تلك القرارات ، وهذا يعطيه الثقة الكبيرة فيما يقوم به من تصرفات ، أما إذا كانت فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته ضعيفة ، فإن ذلك يؤدي إلى فقدان الثقة بما تتخذه من قرارات ، وإلى القلق المستمر والتوتر الذي ينتج عن ذلك (١٧ : ١٢٤) .

يفترض الباحثون ان التحصيل الدراسي يرتبط بشكل قوي مع اعتبار الذات (Self Regard) وقد وجد Wylie ١٩٦٩ ان التحصيل الدراسي يمكن ان يتسبب في مفهوم الذات التحصيل ، وهناك افتراض لدى المنتظرين . وهوان حاجات الطفل التطورية متضمنة مفهوم الذات الإيجابي . فهي الأساس للتقدم التربوي (٢٩ : ١٠٥) .

وافترض ساندلج Sandildhe ، ان دخول برامج رياض الأطفال ما قبل المدرسة قد شاركت في تحسين مفهوم الذات

والتحصيل الدراسي . والفروق بين الذكور والاناث .

ثانياً : دراسات تتصل بنمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين .

أولاً : دراسات تتصل بالعلاقة بين مفهوم الذات

دراسة كوبر سميث Cooper Smith ١٩٥٩ ، وقد طلب فيها من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي الاجابة على ٥٠ سؤالاً لمفهوم الذات كما جمع اجاباتهم على اختبار اسقاطي للشخصية علاوة على قائمة لجمع تقديرات المدرسين لتلاميذهم ، كما عقد عدة مقابلات مع الامهات ، وكذلك التلاميذ انفسهم ، وقد اوضحت نتائج الدراسة ، ان التلاميذ ذوي مفهوم الذات المرتفع يكونون عادة اكثر قدرة على التعبير والتفاعل ، كما يكونون اكثر نجاحاً ليس فقط في المواقف المدرسية وانما ايضا في المواقف الاجتماعية كما انهم اكثر ايجابية في المناقشة ، ويعبرون عن انفسهم بوضوح ، ويقبلون النقد بروح طيبة ، علاوة على انهم اقل قلقاً ، ولا يميلون إلى التذمر ، (١٥ : ٢٥٢) .

دراسة McMahon, Margo Elizalith ١٩٨٥ وهي دراسة عن مفهوم الذات لدى الاطفال الصم وانجازهم الاكاديمي واساليب تفاهمهم وذلك على عدد ١٣٥ طفلاً ممن تتراوح اعمارهم من ٩ : ١١ عاماً باستخدام ادوات قياس مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، واستبيان عن الاسرة ، وهي دراسة مزودة بمعلومات وصفية عن شخصية الاطفال ومستوى الذكاء ، وقد اتضح ان الاطفال الذين حصلوا على درجات عالية في التحصيل والاداء احرزوا درجات افضل في مفهوم الذات ، وان المهارات اللغوية والقدرة على استيعاب التراكيب أو الكلام في جمل مفيدة يؤثران بوضوح على قدرة الطفل في التعامل بنجاح مع البيئة ومن ثم في التعلم .

دراسة مديحة العزبي سنة ١٩٨٥ : عن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً ، وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين ، وقد اوضحت الدراسة وجود علاقة دالة ايجابية

وتبعها ارتفاع في التحصيل الأكاديمي وتستنتج من ذلك انه يمكن ان يسبب مفهوم الذات ارتفاعاً في التحصيل الدراسي وكذلك من الممكن ان يسبب التحصيل الدراسي ايجابية في مفهوم الذات لدى الطفل وتقوم المحددات الاصلية لمفهوم الذات عامة على العلاقة المبكرة بين الطفل والوالدين من خلال احساسه بالامن ، كما ان مفهوم الذات يتطور من خلال مجموعة من العوامل مثل الخبرات المدرسية ، ونوعية التفاعل بين المعلم والتلميذ وكيفية ونوعية التفاعل بين التلميذ وزملائه في غرفة الدرس .

كانظمة اجتماعية Cohen ١٩٧٦ . ويعتبر الفهم الدقيق لمفهوم الذات من المواضيع الهامة في المعرفة الهئية للمعلم الحديث كما تدخل هذه المعرفة في التقييم الأكاديمي للطلاب ، وفي قياس قدراته العقلية (١٦ : ٩٤) .

وقد ربط ثيري Terry ١٩٧٧ الذات بتحصيل القراءة في المدرسة الابتدائية ، وأشار إلى تأثير ذلك على الانتظام في المدرسة وسلوك القراءة ، وتوصل في دراساته إلى أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتغيب عن المدرسة ، وكما قد توصل Qeters ١٩٦٨ أن مفهوم الذات السلبي قد يعيق تحصيل الطفل ، وبالتالي قد يتسبب في غيابة عن المدرسة ، والاطفال الذين يتركون المدرسة يكونون علاقة ليست صحيحة مع الهيئة التدريسية Reyes ١٩٦٩ (١٦ : ٩٤) .

الدراسات السابقة :

يعرض الباحث فيما يلي لعدد من الدراسات السابقة التي تكشف نتائجها عن طبيعة العلاقة بين نمو مفهوم الذات وعلاقتها بالتحصيل والفروق بين الذكور والاناث من اطفال المرحلة الابتدائية ، الصف السادس الابتدائي ، وتلاميذ السنة الثالثة الاعدادية ، في مرحلة المراهقة . وذلك في مفهوم الذات ، حتى يتسنى صياغة الفروض الخاصة بالبحث الحالي .

وتنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين :

أولاً : دراسات تتصل بالعلاقة بين مفهوم الذات

بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ووجود علاقة إيجابية دالة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتقييم المدرك من الآخرين (الوالدين — المدرسين — الزملاء) وتختلف تلك العلاقة تبعاً لقيمة رأى الآخرين بالنسبة للطفل (١٥ : ٢٤٩ — ٢٦١) .

دراسة زتلزما إيفي Zettler Zelma Ivey ١٩٨٦ ، وهى دراسة مقارنة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات والسلوك الدراسي ، والاتجاه نحو العمل المدرسي عند الأطفال ويتكون العينة من الأطفال منهم ٣٦ طفلة ، ٣٦ طفلاً . بالمدارس الابتدائية ، ومنهم من يقيم مع أحد الوالدين ، ومنهم من يقيم مع الوالدين كليهما طفلاً وأخذت معلومات الإنجاز الأكاديمي من درجات الأطفال في المواد الدراسية المختلفة من سجلات المدرسة ، واستخدمت قائمة لمفهوم الذات ، والاتجاهات نحو المدرسة وسلوك التلاميذ ، ولم يكن هناك فروق في التحصيل الدراسي بين من يقيم مع والديه عن من يقيم مع أحد والديه ، وهناك دلالة عالية بين مفهوم الذات ودرجة التحصيل الدراسي ، وبخصوصاً في المواد اللغوية .

دراسة Miera A. M. عن مركز التحكم ومفهوم الذات وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي على تلاميذ مدارس الأطفال بالمرحلة الابتدائية ، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يتميزون بالضبط الداخلي يتمتعون بمفهوم ذات عال ، وإنجاز أكاديمي عال ومدرسوهم يؤيدون ذلك ، والأطفال ذو مفهوم الذات المرتفع أكثر داخلية وأكثر ضبطاً من البنات ، ويحصلون على أعلى الدرجات في الإنجاز الأكاديمي .

ثانياً — دراسات اهتمت بنمو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين :

دراسة كاتز Katz ١٩٦٧ : عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات وقد توصل إلى أن الفروق في الذات الاجتماعية لصالح الإناث عند ١٠ سنوات وأصالح الذكور عند ١٢ سنة (١١ : ٢٢) .

دراسة أبراهيم أبو زيد سنة ١٩٧٦ : والتي اهتمت بالفروق بين الجنسين في أبعاد مفهوم الذات ، واتضح من الدراسة أن البنات أقل تقبلاً للذات ، وللآخرين من البنين ، وكما كانت البنات أقل في الاتزان الانفعالي من البنين .

دراسة استامنيش Stamnych ١٩٧٢ الطولية عن مفهوم الذات الذي توصل إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد ، وأنه يتطور من الطفولة حتى المراهقة على مختلف الأبعاد (١١ : ١٦) .

دراسة ماكوبي Maccoby ١٩٧٠ : وعن سناء الضيق ١٩٨٩ في دراسة ماكوبي في تتبع الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات ، توصل إلى أن الدراسات ملزات بين الرضا والاثبات في متغير تأثير عامل الجنس في مفهوم الذات . وارجع ذلك إلى تعدد المتغيرات الأخرى المؤثرة في هذا المفهوم ، ومن أهمها البيئة الاجتماعية والوضع الأسري والمستوى الاقتصادي .

دراسة سناء الضيق سنة ١٩٨٩ : عن نمو مفهوم الذات لدى الأطفال المصريين والسعوديين من الجنسين أوضحت الدراسة عدم حدوث تغيرات جوهرية في أبعاد مفهوم الذات الفرعية نتيجة تغير الصف الدراسي بنين ، وعدم وجود فروق جوهرية لدى التلميذات المصريات بين الصف الخامس والصف السادس على كافة أبعاد مقياس مفهوم الذات المنضبط في الخبرات المدرسية ، والعلاقة مع الأصدقاء ، والخبرات الأسرية ، وقد كانت هناك فروق لصالح طالبات المدرسة الابتدائية بمقارنتها على طالبات المرحلة الإعدادية في مفهوم الذات هذا بالنسبة للعينة المصرية . وقد أوضحت وجود اختلاف دال في مفهوم الذات لدى التلاميذ السعوديين باختلاف الصف الدراسي ، لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية وأيضاً وجود فروق معنوية بين درجات التلميذات السعوديات في الصف السادس الابتدائي عن الصف الثاني الإعدادي لصالح الصف السادس ، معنى هذا أن مفهوم الذات في المرحلة الابتدائية يكون عالياً بعدها ينخفض في المرحلة الإعدادية .

السالبه عن الذات بالعجز والفضل ، ويتصرفون في ضوء ذلك .

٣ — ان المفاهيم السالبة عن الذات ترتبط بالانحراف والاضطراب النفسى في حين ترتبط المفاهيم الايجابية مع السواء .

٤ — ولقد حاولت العديد من الدراسات معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى ، وبعض هذه الدراسات اخفقت في ايجاد اية علاقة بينها شائع ١٩٧٥ ، الا ان دراسات اخرى ابرزت وجود علاقة ايجابية بينهما برونك اولفر Brookover ١٩٦٤ ، دراين ١٩٧٨ ، بل اوضحت هذه الدراسات ان العامل الاساسى في التحصيل الدراسى هو مفهوم الذات « الكند Elkind ١٩٧٨ ، ومن هنا برزت اهمية مفهوم الذات لدى التلاميذ .

وعن نحو مفهوم الذات والفروق بين الجنسين في هذا المتغير . فقد اوضح كاتز سنة ١٩٦٧ ان الفروق بين الجنسين في الذات الاجتماعية لصالح الاناث عند سن ١٠ سنوات . ولصالح الذكور عند ١٢ عام . وقد اوضح ماكوبى ١٩٧٥ عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات . ان الدراسات مازالت بين الرغص والاثبات في متغير تأثير عامل الجنس في مفهوم الذات ، وارجع ذلك إلى تعدد المتغيرات الاخرى المؤثرة في هذا المفهوم ، وعن نمو مفهوم الذات فقد اوضحت سناء الضبيع سنة ١٩٨٩ عدم حدوث تغيرات جوهرية في مفهوم الذات نتيجة تغير الصف الدراسى ، وعدم وجود فروق جوهرية لدى التلميذات بين الصف الخامس والسادس ، وقد كانت هناك فروق لصالح طالبات المدرسة الابتدائية بمقارنتها مع طالبات المرحلة الاعدادية في مفهوم الذات لدى المصريات . وقد وجدت فروق دالة في مفهوم الذات لدى التلاميذ السعوديين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية . لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية . معنى هذا ان الدراسات تنقسم بين مؤيد لوجود فروق ، ورافض لوجود فروق في نمو مفهوم الذات وفى المقارنة بين الجنسين .

دراسة يوسف عيد الفتاح ١٩٨٩ : يفرض مقارنه مفهوم الذات لدى الجنسين من طلبة الامارات العربية ، وغيرهم من العرب . وقد اعتمدت الدراسة في اختيار العينة على محكين رئيسيين هما الجنس ذكور — اناث ، والجنسية بذلك على عينة من اهل الامارات العربية ، واخرى من الوافدين العرب . واتضح ان هناك فروقا داله احصائيا في بعض ابعاد مفهوم الذات بين الطلاب الذكور والطالبات الاناث في المرحلة الثانوية . وان هناك فروقا داله احصائيا في بعض ابعاد مفهوم الذات بين طلاب دولة الامارات وبين الطلاب من جنسيات عربية اخرى (مصرية — سوريه — فلسطينية) في المرحلة الثانوية لصالح الاناث . وان تأثير متغير الجنس كان دالا في ثلاثة جوانب من ابعاد مفهوم الذات ، وهذه الجوانب هى مفهوم الذات المثالية ، ومفهوم الذات الواقعية ، والتباعد ، وان هناك فروقا بين الذكور العرب ، والاناث العربيات في بعض مفهوم الذات المثالية ، لصالح الذكور العرب ، ولم تظهر النتائج فروقا لدى ابناء الامارات من الجنسين ، مما يعنى تقاربا بين المراهقين في الصورة للمامولة .

تعليل على الدراسات السابقة :

يتضح مما سبق عرضه عن نمو مفهوم الذات ونوره وارتباطاته مع التحصيل الدراسى والفروق بين الجنسين .

١ — ان مفهوم الذات نتاج اجتماعى وان الخبرات في مراحل الطفولة ، واساليب التنشئة الاجتماعية ، والعوامل الاسرية والاجتماعية ، ورؤى الآخرين وخاصة الوالدين والمدرسين من اهم العوامل التى تعمل مع تشكيل مفهوم الذات .

٢ — ان مفهوم الذات يعمل كقوة موجبة ودافعة للسلوك ، فتدفع المفاهيم الايجابية عن الذات والفرد إلى مواجهة الحياة ، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم ، في حين يشعر ذور المفاهيم

الدراسة الميدانية :

أولاً — عينة البحث : وتتكون من (٢٢٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والاعدادية . وزعت على أربعة مجموعات فرعية ، والجميع من مدرسة بلعرب الابتدائية الاعدادية بمدينة صور بالمنطقة الشرقية

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة على المستويات الدراسية: الثلاثة الاعدادية، والسادسة الابتدائية، ونسبتها المئوية ذكر واث

الرقم	النوع	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١	ذكور	الثلاثة الاعدادية	٥٧	٪٢٥,٦٧
٢	إناث	الثلاثة الاعدادية	٣٧	٪١٦,٦٧
٣	ذكور	السادسة الابتدائية	٦٩	٪٣١,٠٨
٤	إناث	السادسة الابتدائية	٥٩	٪٢٦,٥٨
	المجموع		٢٢٢	

ثانياً — الأدوات المستخدمة في الدراسة :

١ — مقياس مفهوم الذات للأطفال ١٩٨٤ ، وهذا المقياس وضعه في الأصل (ف. بيز ، د. ب. هاريس) وأعدّه للبيئة العربية جابر عبد الحميد جابر ، مديحة محمد العزبي واستخدم في دراسات عديدة ، وهو أداة صممت لتلائم الأطفال والمراهقين ويستطيع الطفل أو المراهق أن يقدم تقريراً عن ذاته من خلال هذا المقياس في فترة زمنية تتراوح ما بين ١٥ ، ٢٠ دقيقة ويصلح المقياس للتطبيق جماعياً على أطفال بدأوا من الصف الخامس الابتدائي من (١١) عاماً كما يمكن تطبيقه فردياً على أطفال أصغر سناً وقد وضعت عبارات المقياس من الأطفال عما يحبونه ، وما لا يحبونه في أنفسهم ، والتي صنفتها في الفئات الاتية الخصائص الجسمية والمظهر العام ، الملابس والهئية وسلامة الصحة والجسم والمزحل والأسرة ، والاستمتاع بالترويح عن النفس ، والقدرة على الألعاب، الرياضية واللعب ، والتحصيل الدراسي ، والاتجاهات نحو المدرسة ، والقدرات الفنية

والمواهب الخاصة ، الموسيقى ، والفنون ، والشخصية والخلق والزغرات الانفعالية ويتكون المقياس من ٨٠ عبارة ، ولقد اثبتت الدراسات الاستطلاعية أن العبارات في مستوى فهم الأطفال .

ثبات الاختبار : استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة الاختبار Test - Re test بتطبيق الاختبار على ٣٠ من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي وكان معامل الثبات ٠,٨٧٦ ، وهو ثبات عالي وقبول .

صدق الاختبار : ١ — استخدم الباحث صدق التحكم فقد عرض المقياس على خمسة من أعضاء من هيئة تدريس علم النفس بالكلية ، واثبت عبارات المقياس موافقة من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ .

٢ — المقارنة الطرفية بين أعلى ٢٧٪ من الأطفال في مفهوم الذات ، بأقل ٢٧٪ من الأطفال في درجات مفهوم الذات ن = ٩٧ وموضح ذلك بالجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٧) المتوسط الحسابي للدرجات الطريفية وانحرافاتها المعيارية
وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين اصحاب مفهوم الذات
للنخضف

مستوى الدلالة	قيمة ت	مفهوم الذات للنخضف ن = ٢٦		مفهوم الذات المرتفع ن = ٢٦	
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م
٠,٠١	٤,٣٦٢	٤,٢٢	٤٨,٣٤	١٦,٤٥	٥٨,٨٢

يتمتعون بانجاز اكايمي عال ، ومدرسهم يؤكدون ذلك .
وبداسة سميث تل Smith. T. L ١٩٨٩ عن مفهوم الذات
وتوقع الانجاز الاكاديمي ، الذي اوضح وجود عوامل تشيع
فيها مفهوم الذات والانجاز الاكاديمي في حينة الاطفال
الذكور ، ويتفق مع بحث مديحة العزبي سنة ١٩٨٥ والذي
اوضحت فيه وجود علاقة دالة ايجابية بين مفهوم الذات
للقدرة الاكاديمية ، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ
المرحلة الابتدائية ، ويتفق مع دراسة كوبر سميث Cooper
Smith ١٩٥٩ الذي اوضح فيه ان التلاميذ ذوي مفهوم
الذات المرتفع يكونون اكثر نجاحا ليس في التحصيل الدراسي
فقط وانما ايضا في المواقف الاجتماعية كما انهم اكثر
اجابية في المناقشة .

وتختلف هذه النتيجة من بحث شانج Chang ١٩٧٥
الذي اوضح عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل
الدراسي .

الفرض الثاني : توجد فروق دالة بين مجموعة الارباعي
الاعلى من التلاميذ والتلميذات في مفهوم الذات ، وبين
مجموعة الارباعي الادنى من التلاميذ والتلميذات وذلك في
التحصيل الدراسي .

والتعلق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسط
الحسابي لدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي ،
والانحراف المعياري وقيمة ت- وذلك بين مجموعة الارباعي

٧ - **التحصيل الدراسي :** استخدمت مجموع درجات
الطلاب والطالبات التي حصلوا عليها في الجزء الاول من
المعلم الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ، لتوضيح
التحصيل الدراسي للتلاميذ والتلميذات والفروق بينها ، وذلك
في مجموع الدرجات في المواد التالية : التربية الاسلامية
واللغة العربية ، والرياضيات ، والمواد الاجتماعية واللغة
الانجليزية ، والعلوم والتربية الفنية ومجموع درجات الطلاب
في هذه المواد يساوي درجاتهم في التحصيل الدراسي .

النتائج وتفسيرها

الفرض الاول : يوجد معامل ارتباط موجب بين مفهوم
الذات والتحصيل الدراسي والمتعلق من صحة هذا الفرض ،
استخدمت معادلة بيرسون للتصرف على معامل الارتباط بين
مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وذلك في العينة الكلية ن =
٢٢٢ وكانت $r = ٠,٢٢٥$ ، وهي علاقة ايجابية دالة عند ٠,٠١ ،
وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض ، وهذا يتفق مع ابحاث كل
من بروك اوكر Brookover ١٩٦٤ ، وراين Rubin سنة
١٩٧٨ حيث اوضحت ايضا هذه الدراسات ان المعلم
الاساسي في التحصيل الدراسي هو مفهوم الذات (الكند
١٩٧٨ Elkind) ، ومن هنا برزت أهمية مفهوم الذات لدى
التلاميذ ، وايضا يتفق مع بحث Misra - A. M. ١٩٨٧ ،
والذي يؤكد على ان الاطفال الذين يتمتعون بمفهوم ذات عال

الاعلى في مفهوم الذات ن = ٢٥ ، ومجموعة الارياعى الأدنى من التلاميذ والتلميذات في مفهوم الذات ن = ٢٥ وذلك على ١ — على تلاميذ وتلميذات الصف السادس ، الابتدائى ن الكلية = ١٢٨ ب — على تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى مجموعة الارياعى الاعلى والأدنى ن = ٢٦ والعينة الكلية للصف الثالث الاعدادى = ٩٤ تلميذ وتلميذة ويوضح

ذلك الجدول رقم (٣) ، ورقم (٤) .
جدول رقم (٣) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة «ت» ومستوى الدلالة ، وذلك بين مجموعة الارياعى الاعلى في مفهوم الذات ومجموعة الارياعى الأدنى في مفهوم الذات في متغير التحصيل الدراسى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى البنين والبنات . (ن) الارياعى = ٢٥ .

جدول رقم (٣)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابى للتحصيل الدراسى	الانحراف قيمة «ت» المعيارى	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسى	مجموعة الارياعى الاعلى في مفهوم الذات ن = ٢٥	٢١٢,٠٦	٤٠,٧٠	,٠١
	مجموعة الارياعى الأدنى في مفهوم الذات ن = ٢٥	١٨٨,٨٢	٢٨,٢٩	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا دالة بين متوسط درجات التلميذ والتلميذات في الصف السادس الابتدائى وذلك بين أصحاب مفهوم الذات العالى وبين مفهوم الذات المنخفض لصالح أصحاب مفهوم الذات الايجابى العالى وهذا يؤكد ان أصحاب مفهوم الذات العالى اكثر تحصيليا من أصحاب مفهوم الذات المنخفض .

وهذا يتفق مع بحث محمود عملا حسين ١٩٨٧ الذى يرى ان مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة وداغمة للسلوك ، فتتفع المفاهيم الايجابية عن الذات والفرد إلى مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ، ويتصرف وفق هذا المفهوم ، في حين يشعر ذرو المفاهيم السالبة بالعجز والفشل ، ويتصرفون في ضوء ذلك .

(ب) ولتحقق من صحة هذا الفرض ايضا استخدم الباحث المتوسط الحسابى لدرجات التلاميذ والتلميذات في التحصيل الدراسى ، والانحراف المعيارى وقيمة «ت» وذلك بين مجموعة الارياعى الاعلى في مفهوم الذات ن = ٢٦ ، وبين مجموعة الارياعى الأدنى في مفهوم الذات والعينة الكلية للصف الثالث الاعدادى ن = ٩٤ جدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤) يوضح المتوسط الحسابى لدرجات التلاميذ والتلميذات في التحصيل الدراسى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة «ت» ومستوى الدلالة ، وذلك بين مجموعة الارياعى الاعلى في مفهوم الذات ومجموعة الارياعى الأدنى في مفهوم الذات لتلاميذ الصف الثالث الاعدادى البنين والبنات من الارياعى = ٢٦ .

جدول رقم (٤)

الجمال	المجموعات	المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	مجموعة الأرباعي الأعلى في مفهوم الذات مجموعة الأرباعي الأدنى في مفهوم الذات	٢٠٥,١١٥ ١٨٦,٦٩	٤٩,٤٨ ٤٧,٤٨	١,٤٦	غير دالة

وتلميذات الصف الثالث الإعدادي أي أنه تحقق جزئياً ،
الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة احصائية في
مفهوم الذات بين الذكور والاناث في كل من الاطفال
والراشدين لصالح الاناث .

(١) للتحقق من هذا الفرض . استخدم الباحث اختبار
(ت) للتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في مفهوم الذات
ويوضح ذلك الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف
المعياري بقيمة «ت» ومستوى الدلالة وذلك بين متوسط
درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في متغير مفهوم الذات
لتلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي ، انك =
٥٩ ، ن ذكور = ٥٩

من الجدول رقم (٤) وباستخدام اختبار «ت» لم يتضح
وجود فروق دالة بين اصحاب مفهوم الذات الايجابي العالي ،
وبين اصحاب مفهوم الذات المنخفض وذلك في متغير
التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات الصف الثالث
الإعدادي وهذه القيمة تتفق مع بحث شانج ١٩٧٥ . ويتفق
مع بحث يوسف عبد الفتاح سنة ١٩٨٩ حيث لم تظهر فروقا
في مفهوم الذات مما يعنى تقارباً بين الراشدين والمراهقين في
الصورة المأمولة . وبالتالي لم يظهر فروقا في التحصيل
الدراسي . وقد يرجع ذلك إلى تعدد كل من العوامل المؤثرة في
مفهوم الذات والعوامل المؤثرة في التحصيل .

معنى هذا ان الفرض الثاني قد تحقق في عينة تلاميذ
وتلميذات الصف السادس الابتدائي ولم يتحقق مع تلاميذ

جدول رقم (٥)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسبي لدرجات الأطفال في مفهوم الذات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة الأطفال الإناث بالسابعة الابتدائي ن = ٥٩	٥٦,٠٦	٦,١١٤		
	مجموعة الأطفال الذكور بالسابعة الابتدائي ن = ٦٩	٥٢,٢٤	٨,٩٩	٢,٩٥٤	,٠١

في مفهوم الذات بين الذكور والإناث في مرحلة المراهقة وهم طالبات الصف الثالث الإعدادي وطالب الصف الثالث الإعدادي ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت، ومستوى الدلالة وذلك بين متوسط درجات الإناث في مفهوم الذات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلميذات الصف الثالث الإعدادي أي ما هم في مرحلة المراهقة ن، إناث = ٣٧ ، ن ذكور = ٥٧ .

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا دالة احصائية بين متوسط درجات الأطفال الإناث وتلميذات الصف السادس الابتدائي في مفهوم الذات وبين متوسط درجات الأطفال الذكور وتلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك في مفهوم الذات لصالح مجموعة الإناث وذلك باستخدام الاختبار المطبق في هذه الدراسة . وهذا يؤكد صحة الفرض .
(ب) وللتحقق من صحة هذا الفرض أيضا استخدم الباحث اختبار ت، للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث

جدول (٦)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسبي لدرجات مفهوم الذات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة الإناث بالصف الثالث الإعدادي ن = ٢٧	٥٦,٢٧	٦,٥١١		
	مجموعة الذكور بالصف الثالث الإعدادي ن = ٥٧	٥٢,٧٠	٥,٩٠٥	٢,٨٣٦	,٠١

الفرض الرابع :

يوجد تغير في مفهوم الذات بين تلاميذ الصف الثالث الاعدادي (في مرحلة المراهقة) وبين تلاميذ الصف السادس الابتدائي (في مرحلة الطفولة) ، وبين تلاميذ الصف الثالث الاعدادي في مرحلة المراهقة ، وبين تلميذات الصف السادس الابتدائي . في مرحلة الطفولة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض :

(١) استخدم الباحث اختبار «ت» للتعرف على وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الصف الثالث الاعدادي (ذكور) وهم في مرحلة المراهقة ، وبين متوسط درجات التلاميذ في الصف السادس الابتدائي (ذكور) وهم في مرحلة الطفولة ، وذلك في مفهوم الذات ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧) يوضح متوسط درجات التلاميذ (ذكور) والانحراف المعياري وقيمة ت ، وذلك في مفهوم الذات . بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي (أطفال) وبين تلاميذ الصف الثالث الاعدادي (مراهقين) ن ، للاعدادى = ٥٧ ، ن = ٦٨ للابتدائي

جدول رقم (٧)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابي لدرجات مفهوم الذات	الانحراف المعياري «ت»	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة تلاميذ الصف الثالث الاعدادي ن = ٥٧	٥٣,٧٠	٥,٨٢	غير دالة
	مجموعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي ن = ٦٨	٥١,٦٢٨	٨,٩٩	

يتضح من الجدول رقم (٦) ان هناك فروقا دالة بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسط درجات الاناث في مفهوم الذات وذلك لصالح الاناث في المقياس المطبق لمفهوم الذات في هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادي . وهم في مرحلة المراهقة .

ومن الجدولين السابقين (٥) ، (٦) يتضح ان هناك فروقا دالة في مفهوم الذات بين الذكور والاناث لصالح الاناث ، وقد يكون السبب في ارتفاع مفهوم الذات لدى الاناث يرجع إلى طبيعة الاناث ، والتقدم الذي طرأ على المجتمع المعاصر . حيث خرجت الاناث إلى التعليم والعمل بشكل جاد يمثل ظاهرة اجتماعية ، وشارك ما اتاحه المجتمع المعاصر من فرص التعليم وتطوير وتمو المرأة المعاصرة في رفع مفهوم الذات لديهم ويتفق هذا مع بحث كاتز Katz ١٩٦٧ عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات . فقد توصل إلى أن الفروق في الذات الاجتماعية دالة لصالح الاناث عند ١٠ سنوات صرية ويتفق هذا مع دراسة حزم عبد الواحد سنة ١٩٧٩ عن وجود فروق دالة في مفهوم الذات بين الجنسين لصالح الاناث في الاعمار من ٨ : ١٠ سنوات ، وهو يختلف مع نتائج بحث يوسف عبد الفتاح ١٩٨٩ الذي اثبت وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور .

مرحلة الطفولة المتأخرة ، وباستخدام قيمة «ت» حتى يمكن التعرف على مدى التغير الذى يطرأ على مفهوم الذات من مرحلة الطفولة الى المراهقة ويوضح ذلك الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة ت ، وذلك بين متوسط درجات التلميذات « الاناث » فى مرحلة المراهقة « بالصف الثالث الاعدادى ، وبين متوسط درجات التلميذات « فى مرحلة الطفولة ، بالصف السادس الابتدائى ، وذلك فى مفهوم الذات تلميذات الاعدادى ن = ٣٧ ، تلميذات الابتدائى ن = ٥٩ .

جدول رقم (٨)

المجال	المجموعات	المتوسط الحسابى لمفهوم الذات	الانحراف المعيارى	القيمة «ت»	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	مجموعة تلميذات الصف الثالث الاعدادى ن = ٣٧ مجموعة تلميذات الصف السادس الابتدائى ن = ٥٩	٦,٤١ ٦,١٤	٥٦,٥٩ ٥٦,٠٦	٣٧٦	غير دالة

يمكن ، وهذه النتيجة تتعارض مع بحث ثناء الضبع ١٩٨٩ ، والتي توضح فيه ان هناك دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات . بين الاطفال والمراهقين لصالح الاطفال وتتفق نتيجة البحث الحالى مع دراسة يونس عبد الفتاح ، والذي يوضح ان مفهوم الذات يتقارب بين الافراد فى مرحلة المراهقة .

توصيات تربوية :

من نتائج هذه الدراسة نخرج بالتوصيات الاتية :

١ - ان هناك معامل ارتباط دال موجب بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى أى أنه كلما ارتفع مفهوم الذات لدى

يتضح من الجدول رقم (٧) انه لا توجد دلالة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث الاعدادى (من هم فى مرحلة المراهقة) وبين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائى (من هم فى مرحلة الطفولة) وذلك فى مفهوم الذات . أى أنه لم يحدث تغير فى مفهوم الذات بين المراهقين والاطفال فى الذكور .

(ب) وللتحقق من صحة الفرض على مجموعتين من الاناث الاولى تتكون من ٣٧ تلميذة بالصف الثالث الابتدائى يمثلون

من الجدول رقم «٨» يتضح ان الفرض لم يتحقق حيث لا يوجد دلالة احصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات لدى تلميذات الصف الثالث الاعدادى « الذين يمثلون مرحلة المراهقة » وبين متوسط درجات مفهوم الذات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائى ، أى أنه ليس هناك تغير فى مفهوم الذات لدى الإناث من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ، وقد يكون ذلك نتيجة تقارب بين الافراد الاناث فى مرحلة الطفولة والمراهقة فى مفهوم الذات . أو يرجع إلى طبيعة المجتمع العمانى . الذى يعيش حياة ثقافية واجتماعية واقتصادية جيدة . ويتيح الفرصة للإناث للتعليم والمشاركة فى العمل . وتحمل مسئولية تطوير المجتمع ولى اسرع وقت

لدى الطفل . ويشارك المعلمون . بقدر كبير في تكوين مفهوم الذات الإيجابي أو السلبي حين انتقال الأطفال إلى المدرسة . مما يكون له أثر كبير على الانجاز الأكاديمي للتميز .

٣ — تقدير الدور الخطير الذي يقوم به الكبار بصفة عامة في نمو مفهوم الذات وتقدير دور وسائل الاعلام بصفة خاصة ، ويجب على الجميع ان يهدفوا إلى اعطاء خبرات ملائمة للنمو السوي للذات ، وهذا يؤثر ليس فقط في عملية التعلم والتحصيل الدراسي بل أيضا على سلوك الطفل والمراهق في الحياة بصفة عامة .

المراجع العربية :

الأفراد زاد التحصيل الدراسي . وهذا عامل مهم في العملية التعليمية . وفي المردود التربوي . واقتصاديات التعليم .

٢ — للأفراد الذين يتعامل معهم الطفل مثل الوالدين ، والمعلمين ، وأعضاء المجتمع القريبين منه وجماعة الاصدقاء اثر كبير في نمو مفهوم الذات الإيجابي لديه . ولهم تأثير ايضا في تكوين مفهوم ذات سلبي لدى الطفل . ولذلك يجب على الوالدين مراعاة أهمية دورهم في نمو مفهوم الذات لدى الأطفال النمو الصحيح وتنمية تقبل الطفل لذاته ، وتنمية تكوين مفهوم الذات ، وتنمية واحترام الذات ، والثقة بالذات

٩ — حسن مصطفى عبد المطلب : مفهوم الذات لدى المعوقين جسميا ، المؤتمر الرابع لعلم النفس من ٢٥ — ٢٧ يناير سنة ١٩٨٨ القاهرة .

١٠ — صلاح أحمد مراد : مفهوم الذات والفترة التدريسية لدى مربي المرحلة الأولى للمتقنين وغير المتقنين بالتعامل التربوي ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد التاسع مايو ١٩٨٨ ، الجزء الثالث .

١١ — عبد الرحيم بختيت عبد الرحيم : مفهوم الذات في مراحل لنمو التعليمية وعلاقتها بسمات الشخصية ، والتحصيل — رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنيا سنة ١٩٨٠ .

١٢ — فهديات فؤاد ابراهيم : العلاقة بين مفهوم الذات ، وبعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لدى اطفال دار الحضانه كتاب المؤتمر الأول لعلم النفس ابريل سنة ١٩٨٥ ،

١٣ — محمد بهيوي علي حسن : تقدير الذات لدى التلاميذ لوى التحصيل الدراسي المنخفض المؤتمر الخامس لعلم النفس من ١٢ — ٢٣ يناير ١٩٨٩ القاهرة (ص ٤٠٢ — ٤١٥) .

١٤ — محمود عطا حسين : مفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطمأنينة الانفعالية ، مجلة العلوم الاجتماعية — المجلد الخامس عشر — العدد الثالث خريف ١٩٨٧ ، جامعة الكويت ، ص ١٠٣ — ١٢٨ .

١٥ — مديحة محمد العزيمي : مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ، لدى

١ — ابراهيم ابو زيد : مفهوم الذات لدى الجنسين وعلاقتها بالانزاع الانفعال الانجلو ، القاهرة ، ١٩٦٧ .

٢ — أحمد بليس ، توفيق مرسى : التربية العملية ، وزارة التربية والشباب ، سلطنة عمان ١٩٨٥ .

٣ — ثناء يوسف الخبيص : نمو مفهوم الذات لدى الأطفال المصريين والسعوديين من الجنسين ، دراسة مقارنة على المرحلة الابتدائية والاعدادية ، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري ، تنشئة ورعايته المنعقد بالقاهرة من ٢٥ — ٢٨ مارس ١٩٨٩ من (ص ٢٢١ — ص ٢٤٢) .

٤ — جابر عبد الحميد ، ومديحة محمد العزيمي : مقياس « بيترز — مارس » كراسة للتعليمات — غير موضح جهة النشر ، سنة ١٩٨٤ .

٥ — حامد زهران : علم نفس النمو للطفولة والمراهقة ، عالم الكتب ١٩٧٥ ، القاهرة .

٦ — حامد زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ١٩٧٥ ، القاهرة .

٧ — حامد عبد القادر : دراسات في علم النفس ، النهضة العربية ١٩٧٥ ، القاهرة .

٨ — هزم علي عبد الواحد : دراسة لتطور مفهوم الذات لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة عين شمس ١٩٧٩ .

١٧ — نصر الدين العل وآخرون . التكيف والارشاد النفسي وزارة التربية والتعليم والشباب سلطة عمان ١٩٨٩ .

١٨ — يوسف عبد الفتاح محمد ، دراسة مقارنة للمفهوم الذات لدى الجنسين من طلاب الامارات وغيرهم من العرب — مجلة علم النفس ، العدد الثاني عشر الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٩ القاهرة .

المتقنين والتأخرين تصميلا ، وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي . والتقييم المدرسي من الاخرين . المؤتمر الاول لعلم النفس ابريل سنة ١٩٨٥ القاهرة .

١٩ — نايبة قطاني ، محمد بريم : طرق دراسة الطالب — دار الفروق للنشر والتوزيع عمان الاردن ، ١٩٨٩ .

المراجع الأجنبية :

19 — brookover, W. et al., self Concept of ability and social achievement Social Education. Vol 37. pp. 271-279, 1964.

20 — Change T—1975. & Self concept, ego ideal and the response to action, Sociological social Research vol. 80. pp. 78-88.

21 — Elkind, D. Je Weiner, I. : Development of the child, New York. John Wiley Je Sons, inc. 1978.

22 — Herbert W.M. and Rosalie, D. (1984) : Self Description Questionnaire. The construct validity of Multidimensional self concept Rating by late adolescent journal of Educational Measurement vol. 20 (2), 153-174.

23 — Lewin, K. (1960) : patern of aggressive Behaviour in Expermintally Created Social Climates Journal Psychology.

24 — McCandless B.R., Children Behavior je development New York, Holt, 1967.

25 — McMahon, Margo Elizabeth, Ed. D. The Comparison of the Self Concept of young Deaf Children with their Academic Achievement and Communication style Dissertation Abstracts International Vol. 46, No.07 January 1986

26 — Mirra A.M. Locus of Control and self-concept as related to academic achievement Journal of psychological achievement Journal of psychological Researches 1987 May vol. 31 (2) 111-115.

27 — Purky W.W. Self Concept And School Achievement Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall 1970.

28 — Rubins R. Stability of Self esteem rating and their relation to academic achievement psychology in Schools, vol. 15, pp. 430-433, 1978.

29 — Shella M. Pottebown (1986) : is there a causal relationship between self-concept and Academic, achievement, Journal of Educational Research, January vol. 79 (pp. 105-144).

30 — Smith T.L. Self-concept and teacher expectation of academic achievement inelementary school children. Journal of instructional Psychology 1988 Jun vol. 15 (2) 78-83.

31 — Zettler, Zelma Ivey. A comparison of children from single and two parent Family Constellations on the Dimensions of academic achievement, self concept, school Behaviours, and attitudes to ward school Related Factors 1986, pp. 140, Education, Rating 4037-A.

التفكير التجريدى لدى مرضى الفصام الهذائى المزمن فى مقابل مرضى الفصام غير الهذائى باستخدام الأمثال العامية المصرية

د. محمد نجيب أحمد الصبوة

مدرس علم النفس

كلية الآداب — جامعة القاهرة

مقدمة :

المنطق ، حيث اهتم الفلاسفة بماهيات الأشياء ومحاولة الكشف من جوهرها ، وكان كل ذلك قبل أن يبدأ أرسطوطاليس فى وضع أسس وقواعد علم المنطق الذى يدرس دقة قواعد التفكير السليم .

« أما البدايات الأولى لتناول هذا الموضوع سيكولوجيا ، فقد بدأت حين حاول علماء النفس الكشف عن العمليات العقلية والنفسية التى تتفخ خلف المعارف المختلفة للإنسان ، والكشف عن دورها فى توجيه السلوك الإنسانى ، وغالفوا فى هذا الكثير من التفكير الفلسفى ! » فإذا كان الفلاسفة يرون أن المفاهيم والمبادئ والافكار الكلية تدل على معانٍ مطلقة لها سمة الخلود والمثالية ، فإن علماء النفس يرون أن المفاهيم يتم اكتسابها اعتماداً على الخبرة والتعليم والاستيعاب بكل المجال الظاهرى الطبيعى الموجود . وربما يكن هذا الاتجاه فى التفكير هو الذى اعطى لعلم النفس موضوعيته ، وأخضع موضوعاً شائكاً مثل هذا الموضوع للدراسة التجريبية » (م . ن . الصبوة ، ١٩٨٢ ، ص ٤) .

إن دراسة هذا الموضوع لم تعد قاصرة على الفلاسفة وعلماء

يهدف البحث الحالى إلى استخدام الأمثال العامية المصرية للتمييز موضوعياً بين مرضى الفصام الهذائى — Chronic paranoid non paraoidschizophrenic patients بفئاته المختلفة وبين بعضها البعض من ناحية ، ثم التمييز بين كل فئة منها على حده وبين جماعة ضابطة من الأسوياء من ناحية أخرى . هذا وينقسم مرضى الفصام غير الهذائى إلى أربع فئات تشخيصية هى : مرضى الفصام البسيط ، ومرضى الفصام المتبقى ، ومرضى الفصام التخشبى ، ومرضى فصام المراهقة .

ويعنى التفكير التجريدى Abstract thinking فى أبسط صورته : أن يكون فى مقدور المرء إدراك واستخلاص أوجه الشبه الأساسية بين مجموعة من المواقف أو العناصر أو الأشياء أو الأحداث دون أوجه الاختلاف ، انطلاقاً من عنصر أو خبرة أو موقف واحد هو الذى يكون مثلاً أمامه أو فى ذهنه .

ولقد تم دراسة هذا الموضوع ، وكذلك تم دراسة المفاهيم والمبادئ المجردة بشئ من التفصيل فى إطار الفلسفة وعلم

تطبيقات لعمليات التصنيف والتجريد والتعميم على أساس إجرائي. وكذلك تجربة الباحثة هيدبريدر Heidbreder عام ١٩٢٤، التي استخدمت فيها الطريقة الاستقرائية في الكشف عن المفاهيم الكلية (R. Woodworth, 1972, PP. 806-805). وبهذا يعتبر هذان الباحثان أول من غير تجارب التفكير من دراسة مضمونة إلى دراسة شكله أو صورته، ثم ظهرت بعد ذلك دراسات كثيرة كلها في المجال السوي، كان أبرزها دراسات جان بيلجييه J. Biejer في تكوين المفاهيم ارتقائياً لدى الأطفال الأسوياء.

« أما عن أولى الدراسات في التفكير التجريدي التي استخدمت الالفاظ أداة للبحث فكانت بحوث وات (Watt, 1905)، ومسر (Messer, 1906) وكولب (Kulp, 1906)، حيث كانوا يقدمون الالفاظ للمفحوص، وعليه أن يحدد أنواعها وأجناسها أو الفئات المشابهة، أو يستجيب المفحوص بالمفهوم الكلي عندما يعطى الجزئيات وبالعكس » (انظر: محمد سامي هنا، ١٩٦٤، ص ١١).

أما أولى الدراسات التي أجريت لدراسة التفكير التجريدي في إطار المرض النفسي فكانت دراسة فان درهورست Van der Horst عام ١٩٢٤، وكريتشمير Kretschmer عام ١٩٢٨، وهي دراسة تولدت لها كل مقومات التجربة الصحيحة في مجال الشذوذ العقلي، إذ صمم الباحثان اختبارات سيكلولوجية لمعرفة مدى تفكك تفكير الفصامين بطريقة موضوعية وأمكن قياس سمة التفكك هذه بمؤشرات التشنيت وعجز المرضى عن التركيز في حل مشكلة بعينها. « ورغم ما تعرضت له هذه الدراسة من انتقادات، فإنها كانت تمثل البداية في المجال المرضي » (المرجع السابق، ص ١٢).

بعد ذلك ظهرت دراسات غزيرة في الميدان، انطلاقاً من عدد كبير من النظريات الطبية النفسية المختلفة، بدءاً بنظرية « إرنست كريتشمر » في التفكك، ونظرية هاربت بابكوك H. babcock في تدهور سرعة التفكير، وكريت جولدشتاين K. Goldstein عام ١٩٢٥ في الاتجاه المنجرد -

المنطق، وإنما أصبح لعلم النفس دوراً هاماً فيها، أبرز معالم هذا الدور هو إخضاع هذه الظاهرة للتجريب بعد أن كان الفكر محصوراً في قوالب جامدة تحكمه، وظلت مسيطرة عليه منذ ما يزيد على عشرين قرناً من الزمان. وسنحاول هنا أن نرى البدايات الأولى لدراسة التفكير التجريدي لدى الإنسان السوي والمريض، عندما يوضع كل منهما في موقف مشكل يتطلب منه تفكيراً قائماً عن عمليات عقلية بعينها مثل: التجريد، والتعميم، والتمييز، والفرز، والتصنيف.

وبنهاية القرن التاسع عشر، بدأت البحوث السيكلولوجية تحل محل التاملات الميتافيزيقية. ولكن الملاحظ أنه مثلما كانت المذاهب والمدارس الفلسفية تختلف حول توسع المفهوم الكلي المعرفي، كانت مدارس علم النفس أيضاً تختلف في تفسيراتها له، بل وفي طرق بحثه بحيث ظهرت الاختلافات بينها جلية وواضحة.

ففي بداية القرن الحادي، اهتم علماء مدرسة فيرزيبرج Wuzburg الألمانية بدراسة التفكير التجريدي، ولكن كانت تجاربهم تدور حول العمليات المعرفية على أنها عمليات شعورية منهجها الاستبطان الشعوري. ومن أعلام هذه المدرسة الذين قاموا بالعديد من التجارب « شومان Schaumann، ١٨٩٨، ومارب Marbe عام ١٩٠١، وأخ Ach عام ١٩٠٥. « وإذا كان ثمة فضل لهذه العلماء، فإنه يكون في توجيه مسار التجارب التي جاءت بعد ذلك لدراسة موضوع التفكير في المجال السوي دراسة موضوعية » (I. B. Weiner, 1975, P. 146).

ولما كان هدف التجارب التي أجرتها مدرسة فيرزيبرج هو دراسة مضمون التفكير الشعوري بمنهج الاستبطان الذي تعرض لانتقادات شديدة بعد ذلك، فإن ذلك الأمر قد مهد لظهور اتجاه جديد يستند عند إجرائه للتجارب في هذا المجال على منهج الملاحظة المباشرة للتفكير من خلال سلوك الأداء على الاختبارات النفسية، ويحدد هذا الأداء التعريفات الإجرائية للعمليات التي تقف خلفه. ومن أمثال التجارب التي أخذت هذا الاتجاه مرشداً لها: تجربة كلارك هل C. Hull عام ١٩٢٠ باستخدام الحروف الصينية وتضمنت

عن الاستدلال المنطقي ، كنظرية من مطريات علم النفس العام .

ثالثها: وهذه ملحوظة شكلية ، مؤداها : أننا بمراجعة مجلة المخصصات السيكلولوجية في هذا الموضوع منذ عام ١٩٤٠ وحتى الآن ، وهي المجلة التي تنشر ملخصات لما يزيد على ٨٠٪ من البحوث التي تنشر في العالم ، تبين أن البحوث التي استخدمت الأمثال العامة أداة لها ، ظهرت كلها في فترة الأربعينيات والخمسينيات وبداية الستينيات ، ولم يظهر بحث واحد ، في حدود علم الباحث ، طوال السبعينيات والثمانينيات وربما حتى الآن . وعلى ذلك نرجو القارئ أن ينظر إلى مراجع البحث ومصادره في ضوء هذه الملحوظة الشكلية .

الأمثال العامة في الدراسات السابقة .

قبل أن نعرض للدراسات التجريبية التي استخدمت الأمثال العامة أداة لها ، نريد أن نعرف أولاً ، ما المثل العامي ؟ ، وهل يمكن تطوير الأمثال العامة واستخدامها كأداة علمية لقياس قدرة الأفراد على التفكير بالمجردات ، سواء في السياق السوي أو المرضي ؟ .

فيما يتصل بهوية المثل العامي ، يرى أحد الكتاب وأحسبه من الأدباء أن « الأمثال العلمية قصص من تجارب البشر ، تسوق مواقف الناس وأفكارهم وقيمهم الاجتماعية والأدبية » (م . ق . البقل ، ١٩٧٨ ، ص ٤) ، ويرى بين (R . w . payne , 1973 , P . 445)

« أن المثل العامي يعد أيضاً تجريبياً لمبدأ عام يحتاج المرء عند الوصول إليه القدرة على التعميم أساساً » . ويقول عبد الحليم محمود السيد (١٩٧٨ ، ص ٩٥) « إن الحكم والأمثال ليست إلا تعميمات عامة تمثل خلاصة ما يمكن استنتاجه من خبرات معينة » ويكاد يتفق هذا التعريف مع تعريف بين . وربما يكون هذا جوهر ما يقصد إليه كرتش وكرويتش فيلد أيضاً (S . krech & Cruch field , 1943) عند تأكيدهما أهمية الوعي والإدراك التام لخبرات السابقي من خلال الأمثال العامة .

المحسوس ، ونظرية مومان كاميون N — Cameron في التضمن المفرط ، ثم تعديلها على يد روبرت بين R . payne عام ١٩٥٥ ، ونهاية باننستير D . Bannister عام ١٩٦٠ ، الذي نشر اختباراً له ، أصبح ذائع الصيت الآن ولا يزال يسمى اختبار الحصول الشبكي للتكوينات الشخصية ، استمدته باننستير ومن بعده فرانسيسلا F . Francella من نظرية جورج كيلي G . Milly في التكوين الشخصي التي نشرها عام ١٩٥١ - ١٩٥٥ .

وإن الدقيق في الدراسات الكثيرة المنشورة في هذا المجال ، ليجد أنها تأثرت زمنياً بظهور النظريات ، حتى أنه قد تبين أن الغالبية العظمى من الدراسات في الثلاثينيات المبكرة كانت تابعة لنظرية شيلدون وفان درهورست وكريتشمير . وبدء من الثلاثينات المتأخرة وطوال الأربعينات وبداية الخمسينيات كانت معظم الدراسات تابعة لنظريتي الاتجاه المجرى — المحسوس ، لجولد شتاين ، والتضمن المفرط لنورمان كاميون ، ومن أوائل الستينيات كانت تابعة لنظرية روبرت بين في تعديله لصياغة نظرية التضمن المفرط . ومن منتصف الستينيات ، وإلى الآن ، تجرى كل الدراسات على أساس نظرية التكوين الشخصي ، وهي كما يقول باننستير ، نظرية واحدة بالكثير (D . Bannister , and f . fransella , 1966 , p . 213)

وبهذا يمكن أن ننتهي إلى مجموعة من الحقائق ، أولها :

أن الموضوع البحث الحالي يقع على الحدود بين كل من علم النفس الإكلينيكي والطب النفسي ، ولأهميته لكلا الفرعين كان جديراً بالبحث .

ثانيها: أننا سننطلق عند بناء اختبارنا من نظرية الاستدلال المنطقي ، أو ما يسمى بالتفكير الاستدلالي . ولن ننطلق من النظريات السابقة التي كونها باحثو الطب النفسي والعصبي اعتماداً على الملاحظات الإكلينيكية . ففى نظرنا أن هذه النظريات لا قيمة لتطبيقاتها إلا عند تفسير نتائج أداء المرضى على اختبارات التفكير التجريدي المنبثقة

قياسه لأحد مكونات الذكاء العام في جانبه اللفظي وفي الفهم الاجتماعي « معتمداً على ثلاثة بنود فقط في قياس الفهم اللفظي المكون من أربعة عشر سؤالاً ، وتبين له أن معامل الارتباط بين الدرجة الفرعية (على هذه البنود الثلاثة) والدرجة الكلية لهذا الاختبار ٠,٧٢ ، وبينه وبين اختبار التشابهات وصل معامل الارتباط إلى ٠,٦٥ فقط مما يدل على أن العلاقة شديدة الدلالة بين اختبار الأمثال العامة الذي يقيس التفكير التجريدي وبين الذكاء من ناحية ، والفهم الاجتماعي من ناحية أخرى . (ليفون مليكيان ، نعيم سيلين وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ٧٢) .

معنى ذلك أن اختبار الأمثال العلمية يمكن أن يستخدم كاختبار للقدرة المعرفية ، يقيس أقصى أداء يمكن أن ينتجه الفرد في موقف معين ، وكاختبار للقدرة الاعتيادية النمطية ، لقياس سمات الشخصية وقيمتها واتجاهاتها وتفضيلاتها ، ومع ذلك فإن الباحث الحالي يرى أن ذلك يتوقف على التعليمات الملقاة على المفحوص بهدف حصر بؤرة انتباهه وتركيزه في نشاط بعينه ، ويرى أن المثل العامي باعتباره تلخيص لتراث ثقافي لدى أمة من الأمم ، فهو بطبيعته معد لقياس أقصى أداء أكثر من كونه مقياساً للجوانب المزاجية والانفعالية في الشخصية الإنسانية .

ولكى نبرز أهمية اختبار الأمثال كأداة إكلينيكية ، أمكن إجراء مراجعة سريعة لعدد كبير نسبياً من الدراسات التي أجريت عليه في مجال الأمراض النفسية والعصبية ، نوجزها على هذا النحو :

« أجرى بين وماتومسك وجورد دراسة باستخدام اختبار الأمثال العامة ، وانتهوا منها إلى أن زمن رد الفعل للاستجابة لكل مثل من الأمثال العامة يميز بين العصابين والفصامين والأسوياء (Payne, E. I. George, and R. Matussek, 1959, pp. 627 52) »

وقارن « بين » بين مرضى الفصام الحاد ، ومرضى الفصام المزمن المتكافئين في العمر ، ومدة الإقامة في المستشفى ، والذكاء العام والتعليم وحدة المرض ، وتبين له أن هناك فروقا

وإمعية إنل تاتي من كونه يشتمل على أربعة عناصر لا تجتمع في غيره . وهي كما أحصاها الدارسون : (١) إيجاز اللفظ (٢) إصاية المعنى (٣) حسن التشبيه (٤) وجود الكتابة . (البطل ، ١٩٧٨ ، ص ٤) . ولهذا يقول ابن المقفع في شأنه « إذا جعل الكلام مثلاً كان أوضح للمنطق وأتقن للسمع وأوسع لشعوب الحديث » (أحمد تيمور ، ١٩٧٠ ، ص ١٤) . « ولقد تركزت أكثر دراسات الأمثال حتى الآن في اللغة العربية واللغات الأجنبية ، على جمعها وتصنيفها وتفسيرها . وفي بعض الأحيان الرجوع إلى المواقف الأصلية التي نشأ عنها المثل » (ليفون مليكيان ، نعيم سيلين وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص ٧٢) .

ورغم أن المثل يعد تصوراً عيانياً لمبدأ عام مجرد ، ورغم أن من أهم شروط الإختبار الجيد استخدامه لبنود معرفية ذات مضامين معروفة وتشبع في بيئة المفحوصين ، ورغم أن الأمثال العامة تمثل المخزن الحقيقي الذي تختزن فيه الثروة الثقافية والحضارية وإستيعابها أفضل إستيعاب ممكن ، فإنها حتى الآن « لم تستحوذ على إنتباه العلماء والباحثين في العلوم النفسية والعلوم الاجتماعية بعفلة عامة ، اللهم الا بالإشارة إليها إشارات جانبية كدليل على بعض استنتاجاتهم عن القيم والتقاليد السائدة (المرجع السابق) .

ولحسن الحظ انتبه علماء النفس منذ بداية النصف الثاني من هذا القرن إلى إمكانية استخدام الأمثال العامة لقياس جوانب شتى في الشخصية الإنسانية ، منها دراسة الاتجاهات النفسية الاجتماعية (طلعت منصور ، ١٩٨٧ ، ص ص ٦٩ — ١٠٢) . وفي العالم الخارجي كون بومجارتين (T. E. Baumgarten 1952, 249 – 261) اختبارة للأمثال العامة ، أصبح دائع الصيت والانتشار في أوروبا ، كان يقيس من خلاله الاتجاهات النفسية عن طريق تفصيل أمثال بعينها ، ودرس راين وبريدا (A. Robin & D. Broida 1984, pp 246 – 250) القيم بتحليل مضمون عدد من الأمثال العامة التي اختيرت لقياس هذه القيم ومنها ما اتصل بقياس القدرات والوظائف المعرفية ، سواء في السياق السوي أو المرضى ، فقد استخدم وكسلر الأمثال في

العامة . ويندرج تحت هذه الفئة دراستين فقط ، أجرى الأولى د . محمد سامى هنا ، ١٩٧٤ ، والثانية أجراها د . محمد نجيب الصبوة ، ١٩٨٣ .

أما الدراسة التى أجراها (هنا ، ١٩٧٤) فكان موضوعها : التفكير التجريدى لدى المرضى الوظيفيين والعصابيين والأسوياء . وصاغ مشكلة دراسته على النحو التالى : إن اضطراب التفكير يعد من أهم الأدلة المرضية النفسية . ويظهر هذا الاضطراب واضحا لدى الذهانيين خاصة الفصامين وأقل وضوحا لدى العصابين إلا أنه بصفة عامة يدل على فقدان الاتزان الوجدانى وسوء التوافق النفسى الاجتماعى ومن هنا تظهر أهمية دراسته ، على حد قوله للتعرف على السمات العقلية لكل فئة مرضية . وهو يرى أن الدراسات السابقة على دراسته ، فمرت اضطراب التفكير تفسيراً جزئياً ، بل واقتصرت التفسيرات على فئة مرضية واحدة هى الفصام ، بالإضافة إلى أنها لم تنته إلى نظرية عامة شاملة لتفسير عمليات التفكير السوى وغير السوى . وكانت كل من نظريات اضطراب التفكير قد تجددت في إطار ضيق للغاية حتى أنه يصعب تطبيقها على ما عداها (هنا ، ١٩٧٤ . ص ٦٧) ولذا فقد حاول وضع نظرية تفسر اضطراب التفكير التجريدى .

وكانت عينة الدراسة مكونة من خمس فئات هى : الوسواس القهرى ، الهستيريا الهوس — الإكتئابى ، الفصام ، والأسوياء كمجموعة ضابطة ، بواقع خمسين مفحوصاً لكل فئة . وتبين من النتائج أن هناك فروقا جوهرية بين المجموعات بحيث كان الترتيب العام لها على اختبارات التفكير التجريدى كالآتى : الأسوياء ، الوسواس القهرى ، الهوس — الإكتئابى ، والهستيريا ، ثم الفصام .

وكان أحد أدوات هذه الدراسة هو اختبار الامثال العامة المصرية الذى كان مكونا من خمسة وعشرين مثلاً عامياً . ولقد صنف الباحث استجابات المفحوصين عليه وفقاً لثلاث مستويات هى المستوى المجرد ، وشبه المجرد ، والعبانى (هنا ، ١٩٧٤ ، ص ص ١٣٢ — ١٣٣) .

جوهريه بين المجموعتين على كل من درجتى التجريد والعينانية لاختبار الامثال العامة (Payne, 1960, P. 72)

ويوجد سيلفرشتاين وكل (A. B. Silverstein & G. D. Klee, 1958) أن المفحوصين يحصلون على درجات منخفضة سواء كانوا أسوياء أو مرضى ، بل ويفقدون القدرة على التجريد تحت تأثير عقار « ل . س . د » الذى يحدث الهلوس ويحصلون على درجات مرتفعة . ويستعيدوا قدرتهم على التجريد بعد انتهاء تأثير هذا العقار ، وذلك على اختبار الامثال العامة . ويتوصل إلى نفس النتيجة تقريباً ، وعلى نفس العقار ، كلا من دى شون ورائيك وسولومون ، حيث وجدوا أنه تحت تأثير هذا العقار تكثر الاستجابات العينانية عن الاستجابات المجردة (De Shon, H. I. M. Rinkel & H. C. Solomon, 1952, PP. 33 — 53)

وفي دراسة أجراها كل من : إلدر وجورهام ودابابورت ، على عينات من مرضى الفصام الهذائى ومرضى الإصابات العضوية الذهانيين في مقابل جماعة ضابطة من الأسوياء ، انتهوا منها إلى أن هناك فروقا جوهرية بين الأسوياء ، وكل من المرضى الفصامين ومرضى الزهان العضوى في اتجاه مزيد من الاستجابات المجردة حصل عليها الأسوياء . وكان مرضى الفصام الهذائى أفضل جوهرياً من الأداء على اختبار الامثال العامة من مرضى الزهان العضوى (C. M. Elmore & R. Gorham, 1957, PP. 263 — 266)

وفي السياق المصرى والعربى ، أجريت مجموعة من الدراسات يمكن تصنيفها من حيث أهدافها ، إلى دراسات جعلت هدفها المباشر دراسة اضطرابات التفكير التجريدى لمهام تصويرية باستخدام اختبارات ليس من بينها الامثال العامة ، ويندرج تحت هذه الدراسات ، دراسة د . أحمد فائق (١٩٦١) ، د . سامى هنا (١٩٦٤) ، د . طلعت غريبال (١٩٧٤) . وهذه المجموعة من الدراسات لن نعرض لها بالطبع لعدم استخدامها لاختبار الامثال العامة ، ودراسات جعلت هدفها المباشر دراسة اضطرابات التفكير التجريدى باستخدام اختبارات من بينها اختبار الامثال

العضوى (مرضى الإصابات العضوية في المخ أساسا) ، في مقابل جماعة ضابطة من الأسوياء ، ويهدف الوقوف على البناء العامل لبطارية تضم عددا من اختبارات التفكير التجريدى اللفظية والادائية ، ثنطية نشاط شقى المخ .

وتم تطبيق سبعة اختبارات للتفكير التجريدى يمكن أن ينبثق عن كل منها أربعة مقاييس فرعية هى : مقياس التجريد ومقياس التضمن المفرط ومقياس التضمن الضيق ومقياس العناية . وكان من بين هذه الاختبارات السبعة ، اختبار الأمثال العامية المصرية .. تم تطبيق هذه البطارية على العينات الثلاث السابقة الذكر تطبيقا فرديا ، وكان عدد كل مجموعة ثلاثين (٣٠) شخصا متكافئين في الجنس والعمر والذكاء ، والمستوى التعليمى ، والمستوى الإجتماعى والاقتصادى .

وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين وحساب نسبة ف ، ثم اتبعنا هذا الإجراء بحساب دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام إختبار «ت» ، للوقوف على قوة هذه الإختبارات في التمييز بين الفئات الثلاث ، لرفع كفاءة عمليات التشخيص فيما بعد . كذلك استخدمنا التحليل العامل للكشف عن البناء العامل لبطارية إختبارات التفكير التجريدى .

ولمما يتصل بإختبار الأمثال العامية الذى تم استخدامه في هذه الدراسة . أمكن التوصل إلى النتائج الآتية : — بالنسبة لمقياس التجريد المشتق منه ، استطاع أن يميز بدلالة واضحة بين الأسوياء وكل من الفصامين والمرضى العضويين عند ٠.٠٠١ ، ويميز بين الفصامين والعضويين عند ٠.٠٠١ ، ولكنه لم يميز بين الأسوياء والعضويين ، وكان هذا أمر متوقعا . وبالنسبة لمقياس التضمن الضيق ، فقد ميز بين الأسوياء وكل من الفصامين والعضويين عند ٠.٠٠١ ، ويميز بين الفصامين والعضويين عند ٠.٠٠١ ، في اتجاه ان التفكير الذى يتسم بالتضمن الضيق كان واضحا لدى العضويين ، وأقل وضوحا لدى الفصامين ، ويكاد يعدم لدى الأسوياء . وميز مقياس العناية بين الأسوياء وكل من

انتهت نتائج الأداء على هذا المقياس إلى الترتيب التالي حسب أفضلية الأداء : الأسوياء ، فمرضى الوسواس القهرى ، فمرض الهوس الاكتئابى ، فمرض الهستريا ، فمرضى الفصام . وإن كانت اختفت الفروق الدالة بين مجموعتى الهيستريا والفصام ، وبين مجموعتى الوسواس القهرى والهوس الاكتئابى .

وبالنسبة لسرعة الاستجابة ، فكانت النتائج وفقا للترتيب التالى : مرضى الهستريا ، فالهوسيون الاكتئابيون ، فالفصامين ، فالأسوياء ، فمرضى الوسواس القهرى . ولم توجد أية فروق دالة بين المجموعات فيما عدا أن مرضى الهستريا كانوا أسرع جوهريا من كل من الأسوياء ومرضى الوسواس القهرى .

ويرى د. سامى هنا أنه انتهى من بحثه هذا إلى دراسة شاملة في هذا المجال من حيث اتجاهه بطريقة علمية إلى وضع نظرية عامة لتفسير اضطراب التفكير التجريدى لدى كل الفئات المرضية ، رغم أن دراسته لم تشتمل عيناتها على مرضى الذهان العضوى ، وهى فئة عرضية بلا شك . والذى يقوم بفحص الدراسات السابقة سيجد أن أغلب بحوث التفكير التجريدى التابعة لهذه النظرية انطلقت من دراسات جولد شتاين وشير على المرضى العضويين أساسا . ولهذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة على فئات مرضية أخرى غير التى أجريت عليها يعد تعميما غير مشروع وليس له ما يبرره .

وإذا كانت دراسة سامى هنا قد انطلقت هى وكل الدراسات المصرية الأخرى من أفكار نظرية المجرى — المحسوس ، فإن الدراسة الحالية قد انطلقت من نظرية الاستدلال المنطقى كما نصت عليها كتب علم النفس العام ودراسات القدرات العقلية في هذا المجال .

أجرى الباحث هذه الدراسة عام ١٩٨٣ بهدف الكشف عن مدى اضطراب القدرة على تكوين التصورات العامة Conceptualization لدى جماعة من مرض الفصام المزمن غير الهذائى (كتشخيص عام) وجماعة من مرضى الذهان

الفصامين والعضويين عند مستوى ٠.٠١، وميز بين الفصامين والعضويين عند مستوى ٠.٢، واتضح من هذه النتيجة أن العيانية الشديدة تمثل لمحا مرضيا يتسم به أداء مرضى الذهان العضوى ، على عكس كل من الأسوياء والفصامين كتشخيص عام .

وانتهت الدراسة إلى وجود عامل واحد لدى الأسوياء يمكن أن نسميه عامل التفكير التجريدى ، وأمكن الحصول على ثلاثة عوامل لكل من الفصامين والعضويين أمكن تفسيرها على أنها عامل للتفكير التجريدى وعامل لأخطاء التجريد ، وهو الثانى . وعامل للتفكير العياني وهو الثالث . وانتهت الدراسة كذلك إلى أن اختبار الأمثال العامة يعد أفضل الاختبارات السبعة فى التمييز بين المجموعات فى السياق السوى والمرضى . وكان أفضل مقاييسه الفرعية قدرة على إبراز الفروق وتحديد الملامح السبوية والمرضية مقياس التجريد ، يليه مقياس العيانية ، يليه مقياس التضمن المفرط ، وكان أضعف المقاييس قدرة على التمييز بين المجموعات هو مقياس التضمن الضيق .

والخلاصة التى يمكن الخروج بها من عرضنا لكل الدراسات السابقة ، انها أجريت جميعها على مرضى الفصام كفئة كبرى دون النظر إلى فئاته التشخيصية الفرعية ، ورغم أن الأمثال العامة المصرية تمثل ، فى نظرنا الموروث الحضارى الذى ينتقل عبر الأجيال المتتالية فى كل حضارة بعينها ، فإن هناك ندرة واضحة تماما فى استخدامها للوقوف على مدى اضطراب التفكير التجريدى فى الدراسات المصرية والعربية .

إذن هذه ثغرة ذات شقين ينبغى أن تنهض هذه الدراسة بسدها . الشق الأول منها يتعلق بمدى إمكانية تطويع الأمثال العامة المصرية لتصبح أداة نقيس من خلالها وظيفة التفكير التجريدى فى سوانها واعتلالها . ويتعلق الشق الثانى منها بمدى قدرة هذا الاختبار ، باعتباره من الأدوات التى تقيس أقصى أداء ممكن على التمييز موضوعيا بين المرضى الفصامين والأسوياء من ناحية . وبين خمسين فئات

تشخيصية من المرضى الفصامين المزمنين وبين بعضهم البعض من ناحية أخرى . وتتبع هذه الفئات الخمس على بعد . يمثل أحد طرفيه مرضى الفصام الهذائى (البارانويدى) المزمن ، ويمثل طرفه الآخر مرضى الفصام المزمن غير الهذائى (غير البارانويدى) .

التعريف الإجرائى لمفاهيم الدراسة الحالية :

هناك تعريفات عديدة لزملة من الأعراض تسمى بالفصام ، ولكننا سنلتزم عند تعريفنا له ولكل فئاته التى أجريتنا عليها دراستنا الحالية ، بالتعريفات التى وردت فى بعض كتب الطب النفسى المصرية الموثوق بها ، وفى دليل تشخيص الأمراض النفسية الصادر عن الجمعية المصرية للطب النفس عام ١٩٧٩ (ص ص ٤٧ — ٥٢) ، باعتبار أن مرضانا مصريين وأطباءنا يلتزمون عند تشخيصهم للحالات بهذا الدليل .

١ — الفصام Sxhizophrenia :

يعرفه أحمد عكاشة (١٩٨٠ ، ص ١٤٤) على أنه : « مرض ذهاني (عقلى) يتميز بمجموعة من الأعراض النفسية والعقلية التى تؤدى ، إن لم تعالج فى بدء الأمر ، إلى اضطراب وتدهور فى الشخصية والسلوك . وأهم هذه الأعراض اضطرابات التفكير ، والوجدان ، والإدراك ، والإرادة والسلوك » .

ويعرفه دليل الأمراض النفسية المصرى بأنه « مجموعة من الاضطرابات التى تمثل : (أ) تطور عملية ذهانية مفسخة لتركيب الشخصية . (ب) ويمثل نتائج هذه العملية فى شكل عجز فى الشخصية أو تدهور . ولتى عدم تجانس هذه المجموعة من أننا نقابل مظاهرها الإكلينيكية فى أطوار ومراحل مختلفة من تطور هذه العملية ، ويتوقف وجود أعراض معينة من عدمه على نوع الفصام البادى . ويمكن تعريف الفصام وصفا « بأنه زملة مرض نفسى يتميز بعدد من الأعراض مع أنزواء متزايد بعيدا عن البيئة ، وميل فى النهاية إلى تدهور شامل فى الشخصية ، ويظهر هذا الاضطراب نفسه فى مجال العاطفة فى صورة تناقض

الوجدان وسرعة تراوح الانفعالات ، والانفعالات غير اللائمة ، وفي النهاية التبدل العاطفي . وفي مجال النزوع (الإرادة والسلوك الحركي) تظهر الأعراض في صورة نشاط حركي مفرط شاذ ، أو خلف يصل أحيانا إلى درجة السبات . أما في مجال التفكير والإدراك فإن الاضطرابات التي نلقاها تتضمن سوء تأويل الإدراك ، والعجز عن التجريد ، والتفكير غير المتناسك Asyndesis وفقر الإجماع Overinclusion وعندما توجد ضلالات أو هلاوس فإنها عادة ما تكون غير منتظمة (الدليل الصادر عام ١٩٧٩ ، ص ٤٧ ، ٤٨) .

٢ - التفكير التجريدي Abstrer thinking

عبارة عن : « النشاط العقلي أو الوظيفية المعرفية العليا التي تنهض بطل المشكلات التصورية أو الاجتماعية أو الفيزيائية معتمدة على تجريد رموز أو خواص أو كيفيات أو مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزئيات ، بينها أقدار متفاوتة من الاختلاف ، ثم تقوم هذه الوظيفة بتعميم هذه المبادئ على كل الأشياء أو المواقف أو العناصر المناسبة سواء التي توجد في مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر (الصبوة ، ١٩٨٩ ، ص ٢٨٧) .

ومن الواضح أن هذا التعريف ينطوي على عدد من العمليات العقلية التي تحتاج إلى تحديد وهي : الاستقراء والاستنباط deduction and induvion . وقد انطوى عليها التعريف تلميحاً لا تصريحاً . وكذلك عمليات التجريد والتعميم والتمييز ، وهي عمليات تستخدم جميعاً في حل المشكلات التصورية .

(أ) الاستقراء وهو : قدرة المرء على التوصل من الجزئيات إلى الكليات وفقاً لخصائص محددة . ويقوم كل العلوم الموضوعية على هذا المنهج في التفكير .

(ب) الاستنباط هو : قدرة المرء على تطبيق المبادئ والمفاهيم المجردة (أي المضامين على الجزئيات أو العناصر التي تنطبق عليها (أي المصادقات) . والاستنباط عكس الاستقراء في كل شيء . وغالباً ما تتخذ علوم المنطق الصوري والرمزي والرياضيات منهاجاً لها في الدراسة .

(ج) عملية التجريد هي : قدرة المرء على استخلاص السمات الأساسية المشتركة بين أفراد فئة من الموضوعات أو المنبهات الخارجية ، وتحديد مضامين هذه السمات في شكل مفاهيم يحددها الشخص لفظياً في حضارة بعينها .

(د) عملية التعميم ، عبارة عن : قدرة الشخص على تطبيق هذه الصفات المشتركة على مفردات أخرى قد تكون ماثلة أو غير ماثلة أمامه في مجال إدراكه المباشر .

والفرق بين التجريد والتعميم ، أن التجريد مجرد استخلاص المفهوم ، أو المبدأ أو القاعدة من الشواهد الجزئية الموجودة بالفعل أمام إدراك الشخص الذي يقوم بعملية التجريد ، بينما التعميم هو تطبيق المفهوم (أي الصفة أو القاعدة) المستخلصة على الشواهد الجزئية الموجودة وغير الموجودة في مرعى الإدراك المباشر للشخص .

(هـ) عملية التمييز هي : قدرة الشخص على إدراك الفروق وأوجه الاختلاف بين المنبه الأصلي الذي ينطلق منه التفكير التجريدي والمنبهات الأخرى التي لا علاقة لها بالمشكلة التصورية .

مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها

لا شك أن الأنماط المختلفة من اضطراب التفكير التجريدي ترتبط بأنواع مختلفة من الأمراض النفسية والعصبية ، والذهانية بصفة خاصة . والملاحظ على هذا الموضوع أنه بقدر ما يتمتع به من ثراء وخصوبة ، يتسم بتعدد مشكلاته وما تضمنه من خلط وغموض فيها قامت عليه من مفاهيم ومصطلحات . لكن الخلاصة التي يمكن الخروج بها تشير إلى أحد احتمالين ، الأول : أنه يمكن تفسير اضطراب التفكير التجريدي بعرض أو ملمح مرضي واحد . والثاني : أنه يمكن تفسيره بعدد من الأعراض أو الملامح المرضية . ويبدو أن الاحتمال الثاني هو الأرجح . ولذلك يمكن طرح السؤال الآتي لتحديد الهدف الرئيسي من إجراء الدراسة الحالية وهو :

ويعد منهج هذه الدراسة منهاجاً تجريبياً ولكنه غير تحكمي ، أو منهاجاً وصفيًا (انظر تفاصيل ذلك في (الصبوة : ١٩٨٩ ص ١٠٣ ، ١٠٤) .

أما بالنسبة للتصميم التجريبي الذي سيعالج عيناتنا ، فهو التصميم التجريبي الخاص بالكتل أو القطاعات العشوائية المتجانسة Randomized Blocks design ويمقتضاه يتم إحداث التكاثر بين المجموعات التجريبية وبين بعضها البعض من ناحية ، وبين كل منها على حدة وبين الأسوياء من ناحية أخرى ، على أساس تساوي درجاتهم على عدد من المتغيرات التي نعرّل أثرها بتبنيها ، وهي متغيرات ينبغي ألا تتدخل في تشكيل نتائج الأداء على اختبارات التفكير التجريدي ، من قبيل الذكاء العام ومدة المرض والمستوى التعليمي ومدة الإقامة بالمستشفى والإزمان الخ ..

ثانياً : الإجراءات : (١) وصف العينات :

(أ) المجموعة التجريبية (مرضى الفصام الهذائي المزمن في مقابل مرضى الفصام غير الهذائي) :

تكونت هذه المجموعة من ٢٧٨ مريضاً فصامياً* ، انقسمت فيما بينها على بعد يمثل الفصام الهذائي في مقابل الفصام غير الهذائي المزمن إلى خمس مجموعات تشخيصية فرعية . الأولى منها تمثل الطرف الأول لهذا البعد وهي مجموعة مرضى الفصام المزمن الهذائي وعددها ثلاثة وخمسون مريضاً ، وتقع المجموعات الأربع الأخرى على مواضع تقترب من الطرف الآخر لهذا البعد وهي مجموعة مرضى الفصام المزمن ، البسيط وعددها ستة وستون مريضاً ومجموعة مرضى الفصام المزمن المتبقي وعددها ستة وخمسون مريضاً ، ومجموعة مرضى الفصام المزمن الهيفريني (المراهقة) وعددها سبعون مريضاً ، ومجموعة مرضى الفصام المزمن التخشبي (الكاتروني) وعددها ثلاثة وثلاثون مريضاً .

وتم تشخيص كل هذه الفئات من قبل طبيب وإخصائي خبر* في الطب النفسي على مدى البحث كاملاً . وتم الاكتفاء

هل يمكن لاختبار يتكون من الأمثال العامة المصرية أن يميز بين خمس فئات من المرضى الفصامين وبين بعضهم البعض من ناحية ؛ وبين كل منهما على حدة وبين الأسوياء من ناحية أخرى ؟ وما هي أهم الملامح المرضية الفارقة التي تميز كل فئة عن الأخرى ؟

فروض الدراسة :

١ — يتسم تفكير الأسوياء بالاعتماد على الرموز واستخدام المجرّدات بحيث يتفوقون جوهرياً على كل فئات مرضى الفصام المزمن في ذلك ، وينطوي تفكيرهم على عدد قليل جوهرياً من أخطاء التجريد المرضية من قبيل التضمين المفرط والتضمين الضيق والعيانية .

٢ — ينطوي تفكير مرضى الفصام المزمن بكافة تشخيصاته على عدد كبير جوهرياً من أخطاء التجريد مما يشير إلى معاناتهم من اضطرابات محددة في تفكيرهم .

٣ — يتسم تفكير مرضى الفصام الهذائي (البارانويدي) المزمن بالتضمين المفرط ، ويتفوقون جوهرياً في هذا الملامح المرضي على كل من فئات مرضى الفصام الأخرى والأسوياء .

٤ — ينطوي تفكير مرضى الفصام المزمن غير الهذائي (البسيط والمتبقي والهيفريني ، والتخشبي) على قدر كبير من العيانية ، وقدر أقل من التضمين ، سواء المفرط منه أو الضيق .

المنهج والإجراءات

أولاً : المنهج والتصميم التجريبي Experimental design 9 Method

* لقد استمرت عمليات التطبيق وجمع بيانات هذا البحث ما يزيد على عشرين ونصف العام (إلى فبراير ١٩٨٧ وحتى نهاية سبتمبر ١٩٨٩) . ويتنحى البحث هذه الطريقة ليسدى خلاص الشكر لكل من ١. إيمان عبد العظيم طه ، لمعيدة بقسم علم النفس جامعة القاهرة ، ١. خالد سيد عيسى ، الإخصائي النفسي ، لمساعدتهما له في التطبيق والتصميم ومراجعة البيانات ، وكذلك الشكر الجزيل لمرارة دار الاستشفاء للصحة النفسية بالمعاسية لقاء ما قدموه من من مساعدة في تخفيض الحالات وإقامة الفرصة الكفيلة للتطبيق عليها .

* يتقدم الباحث المعال بفخلص الشكر والتقدير للأخ الصديق د. حسن محمود لخصائي الأمراض النفسية والصحية بدار الاستشفاء للصحة النفسية بالمعاسية على تخصيصه لكل حالات هذا البحث ومساعدته في جمع بياناته .

بهذه الشخصيات الكبرى التي تقع على هذا الحود
التصنيفى لارتفاع ثباتها وصدقها عن الشخصيات النوعية
أخرى (R. E. Rendell, 1975 p. 15) هذا وأمكن اختيار
هذه العينات كلها من بين مرضى دار الاستشفاء للصحة
النفسية بالعاسية بشرط ألا يتجاوز بقاء المريض بها أكثر من
شهرين تجنباً لتأثير عوامل الحرمان الحسى الناتجة عن
البقاء مدداً طويلة داخل غنابر المستشفيات (عكاشة ،
١٩٨٠ ، ص ١٠٤ ، ١٠٥) مع عدم وجود تنبيهات خارجية
كافية للتنشيط الذهنى .

وقد الطبیب النفسى عند تشخيصه لهذه الحالات إنها
لا تعاني من أية إصابات عضوية بللغ ، وأنهم ليسوا من
مدمنى المخدرات الطبيعية أو المخلفة ، ولكنهم كانوا يدخنون
السجائر . واعتبرت هذه العينة معثلة لمرضى القصاص المزمن
على أساس مدة الإصابة بالمرض التى بلغ متوسطها لدى كل
المجموعات مجمعة ٩,٣ + ٣,٤ سنة . علما بأن حد الإزمان
كما حددته جمعية الطب النفسى المصرية والأمريكية ، وبعض
الدراسات السابقة التى اهتمت بالإزمان كما حددته جمعية
الطب النفسى المصرية والأمريكية ، وبعض الدراسات
السابقة التى اهتمت بالإزمان هو سنتان (دليل تشخيص
الأمراض النفسية المصرى ، ١٩٧٩) (G. Marchanks and
M. Williams, 1971, p. 56) . كذلك اشترطنا
بالإضافة إلى التشخيص ضرورة حصول المريض على درجة
على اختبار المهارة اليدوية بجزئية (جزء النقل وجزء القلب)
manual sexerity كل منه على حدة ، تضعه فى حدود
المعايير المقبولة للقصاصيين (M. I. Soocif 9 A. Merwally, 1961)

وتم تطبيق اختبار الأمثال العامة المصرية على جميع
العينات المرضية وهم تحت تأثير نوعين من العلاج هما :
العقاقير النفسية من نوع المهدئات الكبرى ، حيث كان جميع
المرضى يخضعون له والعلاج بالصدمات الكهربائية التى
اشترطنا ألا يكون المريض قد تعرض لأكثر من ثلاثة صدمات
كهربائية . وألا يتم التطبيق عليه قبل مرور أربع وعشرين
ساعة بعد آخر صدمة تلقاها (T. R. Price, 1982, p. 93)
(ب) المجموعة الضابطة (الذكور الأسوياء)

وتكونت هذه المجموعة من ثلاثة وسبعين مفحوصاً راشداً
سوياء . لم يكن لدى أى منهم شكوى من اضطراب نفسى ،
ولم يتردد أى منهم على عيادة نفسية طوال حياته ،
ولا يتعاطون أية عقاقير نفسية ، وليسوا من المتعاطين
للمخدرات بكافة أشكالها ، ولكن كان بعضهم يدخن السجائر
وليست لديهم أية إصابات عضوية لها مصاحبات
سيكوباتولوجية .

وكان هناك عدد من المتغيرات الديموجرافية
والسيكولوجية التى أمكن عزل تأثيرها بإحداث نوع من
التكافؤ بين مجموعات القصاص وبين بعضها البعض من
ناحية ، وبين كل منها على حدة وبين الأسوياء من ناحية
أخرى ، وهى الجنس (حيث كان الجميع ذكوراً) والعمر
والمستوى التعليمى ومستوى الذكاء ، حيث كان يستبعد أى
فرد مريض أو سوى عندما كان يحصل على درجة موزونة على
اختبارى الفهم أو التشابهات أو ترتيب الصور أو رسوم
المكعبات تقل عن 10 ± 3 وهى الدرجة التى تمثل القدر
المتوسط من الذكاء العام .

جدول رقم (١)

يبين نتائج المقارنة بين المجموعات الست على بعض المتغيرات التي كوّنه بينها على أساسها

م	المتغيرات المجموعات	العمر	المستوى التعليمي	قيم ت ودلالاتها بين المجموعات لكل من	
				العمر	المستوى التعليمي
١	الأسوياء م ت = ٧٣ ع	٣٢,٧١	١٠,٠٢	بين ٠,٤١ = ٢,١	بين ٠,١١ = ٢,١
٢	الفصام م الذهاني	٣٢,٧٧	١١,٠٤	بين ٠,٢٤ = ٢,١	بين ٠,٣٢ = ٣,١
				بين ٠,٢٢ = ٤,١	بين ٠,٢٧ = ٤,١
٣	ن = ٥٢ ع فصام بسيط م	٨,٦٨	٤,٨٤	بين ٠,١٧ = ٥,١	بين ٠,٢٢ = ٥,١
		٣٢,٦٨	١٠,٤٤	بين ٠,٨٦ = ٦,١	بين ٠,٦٣ = ٦,١
٤	ن = ٦٦ ع فصام متبقى م	٩,٥٢	٤,٩	بين ٠,٣٢ = ٣,٢	بين ٠,٥٦ = ٣,٢
		٣٢,٤٦	١٠,٧	بين ٠,٢٧ = ٤,٢	بين ٠,١٦ = ٤,٢
٥	ن = ٥٦ ع فصام م	٩,٨٦	٥,٢	بين ٠,٤٨ = ٥,٢	بين ٠,٢٦ = ٥,٢
		٣٢,٩٩	١٠,٩٣	بين ٠,٥٤ = ٦,٢	بين ٠,٩٨ = ٦,٢
	هيبقرينى				
	فصام تخشبي م	٧,٩٥	٤,٩٨	بين ٠,٣٤ = ٤,٣	بين ٠,٣٢ = ٤,٣
		٣٢,١٨	١٠,٠٠	بين ٠,٣٧ = ٥,٣	بين ٠,١٣ = ٥,٣
٦	ن = ٢٢ ع	٩,٨	٤,٤	بين ٠,٦٢ = ٦,٢	بين ٠,٧٨ = ٦,٢
				بين ٠,٤٢ = ٥,٤	بين ٠,٤٧ = ٥,٤
				بين ٠,٧٨ = ٦,٤	بين ٠,٨٦ = ٦,٤
				بين ٠,٩٢ = ٦,٥	بين ١,٠٤ = ٦,٥

١,٩٨ = ٠,٠٥ عند ١,٩٨

٢,٣٦ = ٠,٠٢ عند ٢,٣٦

(G. A. Ferguson, 1981, p. 581) ٢,٦٢ = ٠,٠١ عند ٢,٦٢

٢,٣٧ = ٠,٠١ عند ٢,٣٧

المصرية لقياس القدرة على تكوين المفاهيم والمبادئ المجردة أو التفكير بالمجردات ، ومجموعة من الاختبارات الفرعية لتثبيت عدد من المتغيرات تم الحديث عنها في الفقرة السابقة ، وهي اختبار التشابهات والفهم اللفظي وترتيب الصور ورسم المكعبات كبطارية مختصرة لضبط متغير الذكاء ، واختبار المهارة اليدوية بجزئية لاستبعاد حالات الأسوياء التي تحصل على درجات تدخل في معايير المرضى

وبالنظر إلى الجدول السابق يمكن ملاحظة عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعات الست وبين بعضها البعض ، مما يشير إلى التكافؤ بينها فيما يتصل بمتغيري العمر والمستوى التعليمي ، وكذلك التكافؤ بينها على متغيرات الذكاء والجنس والإزمان ومدة الإقامة بالمستشفى .

٢ - بطارية الاختبارات :

تكونت بطارية الاختبارات من اختبار الأمثال العامة

الفصامين ، وكذلك استعداد أية حالة تم تشخيصها داخل فئة الفصامين ، وحصلت على درجات تدخل في معايير مرضى الذهان العسوى ، ذلك أنه قد تبين لدى عدد من الباحثين أن هذا الاختبار يميز بين مرضى الذهان الوظيفي ومرضى الذهان العسوى بدلالة جوهرية (Soueif & metwally, 1961, p. 287) .

وفيما يلي وصف مفصل نسبياً لأداة الدراسة الأساسية وهي اختبار الأمثال العامة :

يتكون هذا الاختبار الذى كونه الباحث من عشرين مثلاً عامياً ، روعى فيها ، على ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية ، أن تكون شائعة في البيئة المصرية ، وأن تكون ألفاظها مفهومة من حيث إدراك معانيها ودلالاتها (انظر تفاصيل تكوين هذا المقياس في : (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ص ١١١ ، ١١٢) .

وتتصلب الطريقة العامة للأداء على هذا الاختبار عمليات عقلية أساسية هي تجريد وجه الشبه الأساسى الشائع ، والذى يكشف عنه المثل العامى من خلال الحدث أو الموقف الذى ضرب فيه المثل أصلاً ، ثم محاولة تعميم هذا المبدأ الذى تم الكشف عنه على كل العناصر الأخرى المتشابهة ، سواء كانت مماثلة أمام إدراكه الحسى أو الذهنى أو غير ماثلة ، مع مصاحبة هذه العملية (التعميم) لعملية أخرى هي تمييز العناصر المتشابهة مع العنصر الأهم . من العناصر غير المتشابهة . معنى هذا أن اختبار الأمثال العامة اختبار للتفكير التجريدى ذو طبيعة عقلية يقوم على عمليات التجريد والتعميم والتمييز ، ويتبع منهاجاً عقلياً في التفكير هو منهج الاستنباط ، حيث يطلب من الشخص تطبيق الكليات على عناصر المجال .

وعند التطبيق ، يطلب من المفحوص أن يقرأ التعليمات بدقة ، أو يقرأها له الباحث إذا دعت الضرورة لذلك ، وبعد أن يتأكد من فهمه لها ، يطلب منه قراءة الأمثال العامة واحداً تلو الآخر ، وإعطاء المعنى العام أو التفسير الذى يتسم بالتجريد والتعميم لكل مثل على حدة . وهو ما يعرف بصياغة أو تكوين المبدأ العام انطلاقاً من ضرب المثل الذى

دائماً يكون موقفاً فردياً ، ومن أمثلة بنود هذا الاختبار الذى سنورده كاملاً بتعليماته في نهاية الدراسة الآتى : « على قد لحافك مد رجلك » ، « قليل البخت يلاقى العضم في الكرشة » ، (باب التجار مخلع) ... الخ .

أما طريقة التصحيح وإعطاء الدرجات لكل مفحوص فيمكن إجمالها في الآتى :

لما كان اختبار الأمثال العامة يمكن الحصول منه على مبدأ عام مجرد ، ولما كان ناتج أداء هذه الوظيفة عليه . وفقاً لقواعد المنطق ووفقاً لنظرية الاستدلال المنطقي ، إما الحصول على فكرة كلية أو مبدأ عام أو مفهوم مجرد ، جامع مانع ، وإما الحصول على مفهوم غير مجرد ، فيترتب على ذلك أن يأتى التجريد خاطئاً . ويأخذ هذا الخطأ أشكالاً ثلاثة هي : صياغة للفكرة أو للمبدأ أو للمفهوم ذات تضمنين أو تعميم مفرط Overinclusion (أى مفهوم جامع وليس مانعاً) ، أو صياغة للمفهوم ذات تضمنين أو تعميم ضيق Underinclusion (أى مفهوم مانع ولكنه غير جامع لكل عناصره ومواقفه) ، أو صياغة للمفهوم لا تتخطى الحدث أو الموقف الذى ضرب فيه المثل أصلاً ، وهو موقف حسى لردى بطبيعة الحال ، فيأتى المبدأ أو المفهوم عياناً (أى ليس جامعاً ولا مانعاً) ، فنكون أمام مستوى من التفكير يتسم بالتسكك بالمحسوسات ، اصطلاح على تسميته بالتفكير العيانى Concrete thinking

إذن يمكن الحصول من اختبار الأمثال العامة ، أو أى اختبار من اختبارات التفكير التجريدى اللفظية أو الإدائية التى تنطلق من نفس الفكرة السابقة ، على أربعة أنماط كبرى من الاستجابات المنتجة يمكن تمثيلها بالمقاييس الفرعية الآتية :

١ - التفكير المجرد أو المستوى التصورى :

هو عبارة عن : عدد الاستجابات التى تشير إلى النشاط العقل الذى أمكنه التوصل إلى الفكرة الكلية أو المبدأ العام أو المفهوم الجامع المانع ، انطلاقاً من رمز محدد أو عنصر أو موقف بعينه .

إذن مقياس التجريد عبارة عن :

مانعا ، وإما أن يأتي مانعا وليس جامعا لكل عناصره . ومن ثم فإن هذا المقياس عبارة عن : المجموع الكلي للاستجابات التصورية الخاطئة في الفئتين السابقتين .

عدد الاستجابات المجردة التي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامة .

٢ - مستوى التضمن أو التعميم المفرط

٥ - مستوى التفكير العياني :

ويمثل مستوى النشاط العقلي الذي يعجز عن مفارقة المحسوسات ، ويعجز عن تجريد وجه شبه أساسي أو خاصية عامة تمثل مفهوما أو مبدأ عاما يجمع بين كل عناصر الفئة أو المجال المطلوب تجريده . ويتصف هذا النمط من التفكير بالعجز عن تخطي الواقع العياني إلى المستوى المجرد . ومن ثم فإن مقياس التفكير العياني عبارة عن : الاستجابات العيانية التي يحصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامة .

هو مستوى التجريد العقلي الذي يجمع كل أفراد أو عناصر المفهوم أو المبدأ العام ، ولكنه غير مانع من دخول عناصر أخرى لا يجب أن تدخل تحته . وهو مستوى من التفكير يعجز فيه المرء عن إدراك حدود المفاهيم التصورية لأسباب مختلفة ، فينعكس ذلك في شكل تفكير غامض فج ، مانع الحدود يتسم بالشطط والتعدي .

إذن مقياس التضمن المفرط :

عبارة عن : عدد الاستجابات التصورية التي تتصف بالتعميم المفرط ، والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامة .

٣ - مستوى التضمن أو التعميم الضيق :

٦ - مقياس أخطاء التجريد :

عبارة عن المجموع الكلي للاستجابات الخاطئة في المستويين الرابع والخامس والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامة .

هو مستوى من التجريد العقلي الذي يمنع من دخول عناصر أوجزئيات أو مواقف يجب ألا تدخل تحته ، ولكنه غير جامع لكل عناصره والجزئيات والمواقف التي يجب أن يتضمنها . ويتصف هذا النمط من التفكير بالتحديد الضيق للمبدأ أو للمفهوم ، والعجز عن استيعاب كل عناصر مجاله الأساسية .

إذن مقياس التضمن الضيق عبارة عن :

مجموع الاستجابات التصورية التي تتصف بالتعميم الضيق والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العامة .

٤ - مستوى التفكير شبه التجريدي Semi Abstraction

الصدق والثبات : Validity & Reliability :

فما يتصل بصدق اختبار الأمثال العامة ومقاييسه الفرعية ، فقد تم تقدير معاملاته بأسلوبين هما : الصدق التلازمي ، وهو أحد أنواع صدق التعلق بحكم خارجي ، حيث حسبنا الارتباط بين الدرجات على كل مقياس فرعي على حدة وبين الدرجات على اختبار التشابهات من الوكسلر باعتباره مقياسا للقدرة على التجريد (Cohen, 1957 p. 286) وكذلك أحمد فائق ، ١٩٦١ ، ص ١٠٨) والصدق العامل ، وهو أحد أساليب صدق التكوين Construct Validity . وقد تم حسابه في دراسة عاملية سابقة (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٥) وتبين منها أن تشبعات كل المقاييس الفرعية لاختبار الأمثال العامة كلها تشبعات وشديدة الدلالة (٠,٠٠١) .

ويضم هذا المستوى كلتا الفئتين السابقتين . فالمبدأ العام أو المفهوم المجرد المراد تكوينه إما أن يأتي جامعا وليس

جدول (٢)

يوضح معاملات صدق التعلق بمعك خارجي لدى عينات الدراسة للست

م	المجموعات	اختبارات تجريبية					للمقاييس الفرعية من اختبار الاصل المصية المصرية				
		اختبار مرجعي					مقياس للتجريد	التفكير	التفكير	شبه للتجريد	مقياس للصياغة
١	الاسوياء للذكور	اختبار	٠,٨٦	٠,٥٧	٠,٢٩	٠,١٧	٠,٧٤	٠,١٩			
٢	فصل مذاتي	للتشابهات	٠,٩٢	٠,٧٦	٠,٥٥	٠,٥٨	٠,٤٧	٠,٢٧			
٣	فصل بسيط	من	٠,٧٢	٠,٢٧	٠,٢٢	٠,٥٢	٠,٦٤	٠,٧٧			
٤	فصل مثلي		٠,٣٦	٠,٣٩	٠,١٨	٠,٢١	٠,٤٣	٠,١٩			
٥	فصل هيفرني	العكس	٠,٧٧	٠,٤٢	٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٢٧	٠,٣٩			
٦	فصل تقسيمي		٠,٨٢	٠,٢٧	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٤١	٠,٤٢			

● دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٢

● دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٢٨

● دلالة الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٤٧ (Ferguson, 1961, p. 523)

كلها شديدة الدلالة لدى كل المجموعات إذ تراوحت بين ٠,٠٠١ ، ٠,٨٥١ ، ٤٢٢ ، وتراوحت درجات الدلالة بين ٠,٠٢ ، ٠,٠٠١

ومن أجل أن تتم الصلاحية السيكمترية لهذا الاختبار قمنا بحساب معاملات الثبات بطريقتين ، الأولى استخدمنا فيها قيم الشيوخ $Communnality\ Values\ (R^2)$ كتقدير أول للثبات . وقام اعتمادنا على قيم الشيوخ (هـ^٢) ، لمجرد هام وهو أن هذا الاختبار حديث الاستخدام وبعد لأول مرة في البيئة المصرية ، فضلاً عن تعذر استخدامنا لطريقة القسمة النصفية في حساب ثبات المقاييس الفرعية المنبثقة عنه .

ويلاحظ من الجدول السابق أن العلاقات الارتباطية بين مقياس التجريد وكل من اختبار التشبهات ومقياس التضمين المفرط كلها علاقات ارتباطية موجبة وشديدة الدلالة . بينما كانت معظم الارتباطات بين اختبار التشابهات والمقاييس الفرعية الأخرى ، كلاً منها على حدة (٧١٪) ارتباطاً عكسياً جوهرياً ، مما يدل على أنه كلما كانت القدرة على التجريد سوية وذات كفاءة اختلفت أخطاء التجريد والعكس صحيح . كذلك حسبنا الارتباطات بين درجات كل مقياس من المقاييس الفرعية والتي يقيس كلاً منها نمطاً من أنماط اضطرابات وأخطاء التجريد وبين بعضها البعض ، وكانت

جدول (٣)
يبين قيم الشبوع الخاصة بالمقاييس الفرعية لاختبار الامتثال العامة
لدى المجموعات الست

٢	المقاييس المجموعات	مقياس التجريد	التضمين المفرط	التضمين الضيق	شبه التجريد	العيانية	مجموع الايخطاء
١	الاسوياء	٠,٩٤	٠,٨٠	٠,٧١	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٨٦
٢	فصام هذاني	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٨٩	٠,٨٧
٣	فصام بسيط	٠,٨٥	٠,٩١	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٣
٤	فصام متيقى	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٨٤
٥	فصام هيليريني	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٦٧	٠,٨١	٠,٨٥
٦	فصام تخشبي	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٨٨

اما عن الطريق الثانية فقد استخدمنا إعادة الاختبار .

جدول رقم (٤)
يبين معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لدى جماعات الدراسة الست

٢	المقاييس المجموعات	مقياس التجريد	التضمين المفرط	التضمين الضيق	شبه التجريد	العيانية	مجموع الايخطاء
١	الاسوياء	٠,٨٩	٠,٦٧	٠,٧٢	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٨٧
٢	فصام هذاني	٠,٨٤	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٨٧	٠,٧١	٠,٨٢
٣	فصام بسيط	٠,٨١	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٧٦
٤	فصام متيقى	٠,٨٧	٠,٦٩	٠,٨٥	٠,٧٢	٠,٩٢	٠,٨٨
٥	فصام هيليريني	٠,٩٢	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٨٦	٠,٨٧
٦	فصام تخشبي	٠,٧١	٠,٦٢	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٨٤	٠,٨٩

وكما يلاحظ من الجدولين السابقين ان معاملات الثبات لكل المقاييس الفرعية معاملات مرضية ومرتفعة للغاية ، الامر الذي يجعلنا نتقدم لجمع بياناتنا وإجراء التحليلات عليها مستخدمين هذا الاختبار يؤتمنن ان .

١ — كان التطبيق فرديا بالنسبة للمرضى أو الاسوياء ، فعد اتباع الباحث الحال الخطوات الآتية :

اما من ناحية إجراءات التطبيق في المستشفيات ، فقد

وكان يتم في غرفة مستقلة ، كانت تخصص للباحث أثناء موافق الفحص .

٢ - كان يتم جمع البيانات الأولية لكل مريض على حدة ، حيث يتم التعارف وتكوين علاقة تسمح بالقياس تعاون ممكن منه .

٣ - وكان يتم تطبيق بطارية الاختبارات المتصلة بضبط مقدرات البحث ، وهى بطارية مختصرة من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ، وكذلك اختبار المهارة اليدوية ، لاستبعاد الفحوص أو ضمه إلى العينة بناء على ما حصل عليه من درجات .

٤ - ثم أخيراً يتم تطبيق الاختبارات الأساسية للدراسة وهى اختبارات التفكير التجريدى .

ثالثاً : التحليل الإحصائى للبيانات :

في هذا الإجراء تم الآتى :

١ - حساب معاملات الصدق والثبات كما عرضنا لها آنفاً .

٢ - قمنا بحساب المتوسطات والاترافات المعيارية لكل

المقاييس الفرعية من اختبار الأمثال العامة ، لتوفير معايير إحصائية لأداء عينات الدراسة ، لاستخدامها فيما بعد في مجالات الأمراض النفسية والمجالات التربوية والأكاديمية والمهنية والاجتماعية من ناحية ، ولعقد مقارنات مع عينات مستقبلية من جنس آخر أو ذات حجم أكبر .

٢ - قمنا بعقد كل المقارنات الممكنة بين جميع المتوسطات المتصلة بالعينات الست وبين بعضها البعض للمقوف على دلالة الفروق بين أداء كل من المجموعات المرضية وبعضها البعض من ناحية ، ثم بينها وبين الأسوياء من ناحية أخرى .

عرض النتائج

كمادة البحوث العلمية ، سنقدم هذه الفقرة لعرض نتائج الدراسة الحالية ، والتي سنحاول من خلالها الإجابة عن أسئلة الدراسة التى طرحناها سابقاً ، والتي يمكن أن تبرز القدرة الفارقة لاختبار الأمثال العامة المصرية بمقاييسه الست . وفيما يلي جدول رقم (٥) يبين المتوسطات والاترافات المعيارية لدى عينات الدراسة الست .

جدول (٥)

يبين المتوسطات والاترافات المعيارية لدى عينات الدراسة الست على التقاليس الفرعية لاختبار الأمثال العامة المصرية

م	المقاييس المجموعات		المؤشرات الإحصائية		مقاييس التجريد		التضمن		الضمين		شبه التجريد		شبه التجريد		العينات		مجموع الأخطاء	
١	الأسوياء الذكور		م	١١,٣٢	٤,٢١	٢,٤	١,٦١	١,٦١	٢,٤	١,٦١	١,٦١	٢,٤	١,٦١	٢,٤	٨,٧٢	٢,١١	٢,١٤	١,٤
٢	ن = ٣٠		ع	٢,١١	٢,٥	١,٢	١,٩٨	١,٩٨	١,٢	١,٩٨	١,٩٨	١,٢	١,٩٨	١,٢	١٠,٧	٢,٠٠	٢,٠٧	٢,٠٠
٣	فصام هذاني		م	٧,١١	٢,٧٢	١,٦	٢,٢٧	٢,٢٧	١,٦	٢,٢٧	٢,٢٧	١,٦	٢,٢٧	١,٦	٤,٧١	٢,٠١	٤,٧١	٢,٠١
٤	ن = ٥٣		ع	٢,٧١	٢,٥٩	١,٥	٢,٩٧	٢,٩٧	١,٥	٢,٩٧	٢,٩٧	١,٥	٢,٩٧	١,٥	١٢,٣٩	٢,٠١	١٢,٣٩	٢,٠١
٥	فصام بسيط		م	٢,١٨	٢,٨٤	١,٧٥	٢,٩٧	٢,٩٧	١,٧٥	٢,٩٧	٢,٩٧	١,٧٥	٢,٩٧	١,٧٥	٤,٧٢	٢,٠١	٤,٧٢	٢,٠١
٦	ن = ٦٦		ع	٢,٨٤	٢,٢٩	١,٨٤	٢,٢٩	٢,٢٩	١,٨٤	٢,٢٩	٢,٢٩	١,٨٤	٢,٢٩	١,٨٤	١٢,٨٦	٢,٢٩	١٢,٨٦	٢,٢٩
٧	فصام متيقى		م	٢,٢٩	٢,٩٤	١,٩٤	٢,٩٤	٢,٩٤	١,٩٤	٢,٩٤	٢,٩٤	١,٩٤	٢,٩٤	١,٩٤	٤,٧	٢,٩٤	٤,٧	٢,٩٤
٨	ن = ٥٦		ع	٢,٩٤	٢,٤٧	١,٤٧	٢,٤٧	٢,٤٧	١,٤٧	٢,٤٧	٢,٤٧	١,٤٧	٢,٤٧	١,٤٧	١٢,١٧	٢,٤٧	١٢,١٧	٢,٤٧
٩	فصام هيبرفرنى		م	٢,٤٧	٢,٨٨	١,٨٨	٢,٨٨	٢,٨٨	١,٨٨	٢,٨٨	٢,٨٨	١,٨٨	٢,٨٨	١,٨٨	٥,٥١	٢,٨٨	٥,٥١	٢,٨٨
١٠	ن = ٧٠		ع	٢,٨٨	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	١٢,١٧	٢,٨٢	١٢,١٧	٢,٨٢
١١	فصام تخشى		م	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٥,١٢	٢,٨٢	٥,١٢	٢,٨٢
١٢	ن = ٣٢		ع	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٢,٨٢	١,٨٢	٥,١٢	٢,٨٢	٥,١٢	٢,٨٢

جدول رقم (٦)
بين دلالة الفروق في الأداء بين المجموعات الست وبين بعضها البعض
على المقياس الفرعية لاختبار الأمثال العامة المصرية

المقياس ودلالة الفروق						قيم ت ودلالاتها على المقياس الفرعية			
المقارنة بين المجموعات						مقياس التجريد	التضمين المخطط	التضمين الضيق	شبه التجريد
						مجموع الأخطاء	العيائية		
١ - الأسوياء فصام هذائي	٤,٥٧	٢,٧	١,٢٢	٠,١٧	٠,٢١	٢,٠٩			
٢ - الأسوياء فصام بسيط	٤,٩٦	٢,٩٥	٢,٩٨	٠,٢٢	٣,٢٨	٥,١٨			
٣ - الأسوياء فصام متبقى	٤,٨٧	٢,٨٧	٢,٨	٠,٠٨	٤,٦٦	٦,٢٤			
٤ - الأسوياء فصام مراقة	٥,٥٦	٣,٢	٢,٧	٠,٧٩	٤,٤٣	٤,٩٨			
٥ - الأسوياء فصام تخشبي	٦,٢٤	٣,٢٣	٢,٦٤	٠,٤٤	٤,٣٨	٤,٨٦			
٦ - فصام هذائي فصام بسيط	٢,٣٧	٢,٣٥	٢,٥	٠,٢٨	٢,٧٥	١,٩٧			
٧ - فصام هذائي فصام متبقى	٢,٢٨	٢,٤٣	١,٤	٠,٢٥	٣,٢٢	١,٦١			
٨ - فصام هذائي فصام مراقة	٢,٣	٤,٤٦	١,٨٥	٠,٩٣	٣,١٤	٢,٢٩			
٩ - فصام هذائي فصام تخشبي	٢,٤٧	٢,٨	٠,٧٧	١,٨	٢,٩٩	١,٠٨			
١٠ - فصام بسيط فصام متبقى	١,٢٨	٠,٨١	٠,٥٥	٠,٠٨	٠,٦٣	٠,٢٢			
١١ - فصام بسيط فصام مراقة	١,١٤	١,٣٨	٠,١١	٠,٦٣	٠,٢٣	٠,٢٤			
١٢ - فصام بسيط فصام تخشبي	٠,٣٧	١,١٢	١,١٧	١,٥٤	٠,٧٩	١,٢٣			
١٣ - فصام متبقى فصام مراقة	٠,١٧	٢,١	٠,٤٢	٠,٥٥	٠,٤٤	١,٢٣			
١٤ - فصام متبقى فصام تخشبي	١,٣	١,٦	٠,٥٩	١,٤٣	٠,٢٤	١,٠٩			
١٥ - فصام مراقة فصام تخشبي	١,١٩	٠,١٦	١,٠٢	٠,٩٥	٠,٦٣	٠,١٦			

دلالة ت عند ٠,٠٥ = ٠,٩١

دلالة ت عند ٠,٠٢ = ٠,٢٢

دلالة ت عند ٠,٠١ = ٠,٥٨

(Ferguson, 1961, p. 421) ٠,٠٠١ = ٠,٠٩

٢ - أمكن له التمييز أيضا بين طرقي بعد الفصام الهذائي المزمّن في مقابل الفصام غير الهذائي بمعنى آخر . استطاع مقياس التجريد المنبثق عن اختبار الأمثال العامة أن يفرق بدلالة قاطعة تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠١ ، بين مرضى الفصام الهذائي المزمّن وجماعات مرضى الفصام غير الهذائي بكافة تشخيصاتها (فصام بسيط — متبقى — مراقة — تخشبي) .

وبالنظر الدقيق في الجدول رقم (٦) يمكن استقراء النتائج الآتية :

(١) بالنسبة لمقياس التجريد ، تبين الآتي :

١ - أمكن لهذا المقياس التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام المزمّن سواء كان هذائيا (بارانويدي) أو غير هذائي (غير بارانويدي) بدلالة إحصائية قاطعة (رداء ٠,٠٠١) .

٣٠ - لم يستطع هذا المقياس التمييز بأية درجة من درجات الدلالة بين جميع فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائي وبين بعضها البعض (بسيط — متبقى — مراقبة — تشخيصي) ، المتكافئين في الجنس والذكاء والمستوى التعليمي والعمر ، مما يشير إلى أن هذه الجماعات تمثل فئة واحدة من حيث اضطراب التفكير التجريدي ، وإن كان مرضى فصام المراقبة أشدهم معاناة من اضطراب التفكير . وتشير هذه النتيجة كذلك إلى صحة هذا البعد المرضى المقترح (فصام هذائي — غير هذائي) . ومن ثم فمن مصلحة الطب النفسي أن يتعامل عند تشخيص حالات الفصام مع هذا البعد الذي ثبتت صحته امبيريقيا في هذه الدراسة ، وفي عدد كبير من الدراسات المحلية والأجنبية الأخرى (انظر مثلا : الصبوة ، ١٩٨٧) ؛ وكذلك : (Silverman, 1964, and 1967)

(ب) بالنسبة لمقياس التضمنين المفرط تبين الآتي :-

١ - أمكن لهذا المقياس التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام المزمن ، كل منها على حدة سوا- كان فصاما هذائيا أو غير هذائي ، بدلالة إحصائية تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠١ .

٢ - أمكن له أيضا التمييز بدلالة إحصائية أشد ، تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠٠١ بين طرق بعد الفصام الهذائي المزمن في مقابل غير الهذائي المزمن . وكان أداء مرضى الفصام الهذائي هو الأسوأ مما يشير إلى أنه السبب المباشر خلف هذه الفروق . وبناء على ذلك يمكننا أن نقدر حقيقة واقعية مؤداها أن مرضى الفصام الهذائي المزمن يتسم تفكيرهم بالقموض والفجاجة وعجزهم عن السيطرة على حدود أفكارهم واتساع حدود المبادئ وتداخلها ويتسمون أيضا بالشلط والتعدى ، وربما كان سبب كل ذلك لديهم هو عجزهم عن تركيز انتباههم على المهمة موضوع التفكير .

٣ - وإذا كان مقياس التجريد السابق الحديث عنه قد اخلف في التمييز بين فئات الفصام المزمن غير الهذائي

(البسيط ، والمتبقى ، والمراقبة ، والتشخيصي) وبين بعضها البعض ، فإن ذات النتيجة قد اخلف فيها مقياس التضمنين المفرط ، فيما عدا أنه ميز بين مرضى الفصام المتبقى ، ومرضى فصام المراقبة ، وكان مرضى الفصام المتبقى هم السبب المباشر في إيجاد هذه الفروق ، إذ كان أدائهم أسوأ جوهريا من أداء مرضى فصام المراقبة . ولكن النتيجة العامة ، بغض النظر عن هذه الجزئية ، تشير إلى إمكانية التعامل مع كل الفئات السابقة على أنها فئة واحدة ، وتشير أيضا ، وبناء على هذه النتائج الامبيريقية ، إلى ضرورة انتفاع الطبيب النفسي عند التشخيص بهذه النتائج وإعادة النظر في التشخيص بناء على أبعاد أخرى مثل بعد الفصام التفاعلي — المتمكن - Process - Reactive Schizophre - nia أو الحاد المزمن Chronic - Acute schizophrenia لما عليها من اعتراضات عديدة .

(ج) بالنسبة لمقياس التضمنين الضيق تبين الآتي :-

١ - إذا كان هذا المقياس استطاع التمييز بين الأسوياء ومختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائي (بسيط ، متبقى ، تشخيصي) كل منها على حدة ، فإنه لم يستطع التفرقة بين الأسوياء ومرضى الفصام الهذائي . وكان السبب في طمس معالم الفروق يسير في الاتجاه المتوقع لفروضنا ، ففي حالة الأسوياء تبين أن لديهم القدرة على التحكم في مسار تفكيرهم وضبطه بما يلائم كل موقف مشكل ، ولهذا جاء تفكيرهم مجردا حسيما هو مطلوب منهم . وندرت لديهم الإجابات التي تتسم بالاستيعاب المفرط أو الضيق ، بحيث أصبح هذا المؤشر المرضى غير مميز لهم ، بينما في حالة المرضى الهذائيين تبين أن القدرة على التجريد ضعيفة لديهم ، ومن ثم جاءت الغالبية العظمى من استجاباتهم تتسم بالتضمنين المفرط وندرت لديهم ، مثلهم في ذلك مثل الأسوياء ، الاستجابات التي تتسم بالتضمنين الضيق أو العيانية الشديدة ، وترتب على ذلك أن جاء متوسط درجاتهما المقتلة لمؤشرى التعميم أو التضمنين الضيق والعيانية ، وهما مؤشران مرضيان ، واحدا تقريبا رغم اختلاف الأسباب . ولم تصل الفروق بينهما في هذا الصدد إلى مستوى الدلالة . وكانت جماعات مرضى

الفصام غير الهذائي نظرا لأدائهم السوء ، هي المحكمة في اتجاهات الفروق على هذا المؤشر ، بحيث بدا كما لو كان خاصية يتسم بها تفكيرهم .

٢ - وبالنسبة لقدرة هذا المقياس على التمييز بين مرضى بعد الفصام الهذائي في مقابل مختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائي ، نقول : إن هذا المقياس قد أخفق في ذلك إلى حد بعيد (٢٥٪) تمييز في مقابل ٧٥٪ أخفاق نسبة إلى إجمالي المقارنات) : فهو قد ميز فقط بين مرضى الفصام الهذائي ومرضى الفصام البسيط الذين كانوا أشد معاناة من هذا الاضطراب بالمقارنة بالفئات الأخرى . وكان أدائهم السوء هو السبب المباشر في هذه الفروق .

٣ - وبالطبع لم يميز هذا المقياس بين مختلف فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائي وبين بعضها البعض عند أى مستوى من مستويات الدلالة ، ومرة ثالثة تبرز هذه النتيجة الملامح المميزة لبعد له طرفين يمكن التعامل عند تشخيص مرضى الفصام على أساسه . ولا سيما أن اضطراب التفكير يعد أحد المحكات الأساسية لعملية التشخيص جميعها في المرضى النفسى ، كما اشارت إلى ذلك كتب الطب النفسى ، وبعض الدراسات الأجنبية (عكاشة ، ١٩٨٠ Payne & Hewlett)

(د) بالنسبة لمقياس شبه التجريد ، تبين الآتى :-

كان هذا المقياس أسوأ المقياس المنبثقة عن اختبار الأمثال العامة المصرية جميعا ، إذ أنه طمس معالم كل الفروق السابقة ، فلم يميز ليس فحسب بين الأسوياء ، وكل من مرضى الفصام الهذائي ، او مرضى الفصام غير الهذائي . وهذا يعنى باثولوجيا أنه بقدر ما يقع المرضى للذهانيين الوظيفيين في أخطاء شبه التجريد يقع فيه الأسوياء من نفس الجنس والسن والذكاء والمستوى التعليمي ولكن إذا كان كان سبب الاضطراب لدى المرضى الفصامين هو الإزمان والمرضى ، فإن سبب الخطأ لدى الأسوياء غالبا هو الفقر الثقافي في بيئة اجتماعية تسودها الأمية الشديدة والضعف

الحضارى وعموما هذه النتيجة تحتاج إلى دراسة خاصة تقننها للوقوف على أسباب الخطأ لدى الأسوياء بالذات .

وربما كان سبب طمس معالم الفروق أن مرضى الفصام الهذائي يقعون في أخطاء التجريد التي تتسم بالتضمنين المفرط (٦,٧٢ ± ٢,٢٧) ، ونقل لديهم أخطاء التضمنين الضيق (١,٩٨ ± ١,٦) بينما يتسم تفكير مرضى الفصام غير الهذائي بكافة فئاته بالتضمنين الضيق (٦,٥٣ ± ٣,٥٥) ، ونقل لديهم أخطاء التجريد التي تتسم بالتضمنين المفرط ، وهكذا الحال لدى الأسوياء ، ومن ثم يجمع نوعى الخطأ معا تصبح المتوسطات التي تشير إلى شبه التجريد تقريبا واحدة . وبسبب هذا الموقف ، يرى الباحث الحالى ضرورة الأخذ بنتائج هذين المقياسين ، كل منهما منفردا عن الآخر ، حتى لا يضلنا مقياس شبه التجريد .

(هـ) بالنسبة لمقياس العيانية ، تبين الآتى :

(١) ليست هناك فروق جوهرية بين الأسوياء ومرضى الفصام الهذائي في الوقوع في أخطاء العيانية ، وسبب ذلك ارتقاع القدرة على التجريد لدى الأسوياء ، واتسام الفصام الهذائي باضطراب التضمنين المفرط على حساب التجريد والتضمنين الضيق والعيانية ، مما جعل متوسطات أخطاء العيانية لديهما واحدة رغم اختلاف الأسباب ، وسبق بيان ذلك بالتفصيل .

٢ - ميز هذا المقياس بكفاءة عالية بين الأسوياء ومرضى الفصام المزمن غير الهذائي بكافة فئاتهم (البسيط ، المتبقى ، المراهقة ، التخشبي) من ناحية أخرى . وكان كافة مرضى الفصام المزمن غير الهذائي أكثر عيانية جوهريا من الأسوياء ومن مرضى الفصام الهذائي .

٣ - لم يميز بين فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائي وبين بعضها البعض (البسيط ، المتبقى ، المراهقة ، التخشبي) عند أى مستوى من مستويات الدلالة . ومرة رابعة تؤيد هذه النتيجة الجزئية نتائج المقياس الثلاث السابقة باتساق شديد ، مما يدل على أن هذه الفئات المرضية

تعد امبيريقيا فئة واحدة ، وتعانى كلها وبنفس الدرجة من الوقوع فى أخطاء التفكير العياني .

(و) بالنسبة لمقياس أخطاء التفكير التجريدى :

١ — تبين أن الأسوياء أقل الفئات وقوعا فى أخطاء التجريد مجتمعة . فقد ميز هذا المقياس جوهريا ، وكفاءة عالية بينهم وبين كل من مرضى الفصام الهذائى ، سواء البسيط أو المتبقى أو المرافقة أو التخشبى .

٢ — تبين كذلك أن مرضى الفصام الهذائى يقعون فى مزيد من أخطاء التجريد أكثر جوهريا مما وقع فيه الأسوياء ، ولكن كانت أخطائهم أقل جوهريا عما وقع فيه مرضى الفصام المزمن غير الهذائى بكافة أنواعهم .

٣ — كان مرضى الفصام المزمن البسيط والمتبقى والتخشبى أكثر وقوعا فى أخطاء التجريد وبشكل جوهرى من مرضى الفصام الهذائى المزمن . وميز هذا المقياس بين طرق بعد الفصام الهذائى — غير الهذائى بدلالة إحصائية تتراوح بين ٠,٠٥ ، ٠,٠١ .

٤ — وبالعادة لم يميز هذا المقياس أيضا ولمرة الخامسة بين فئات مرضى الفصام المزمن غير الهذائى وبين بعضها البعض . معنى ذلك أنهم يعانون بنفس الدرجة من آثار المرض العقلى الذى يوقعهم فى مزيد من أخطاء التفكير التجريدى ، بشرط الإزمن .

مناقشة النتائج

عند تفسير الأمثال العامة ، المصرية منها وغير المصرية يطلب من الشخص السوى أو المريض نفسيا ، إعطاء المعنى والدلالة التى يشير إليها التفسير الصحيح للمثل العامى . لهذا يرى الباحث الحالى ضرورة توفر القدرة على التفكير بالرموز والمجردات لدى هذا الشخص ، وهى العملية العقلية التى تنطوى على ترجمة الرموز العيانية للمثل العامى إلى مبادئ كبرى جامعة مانعة . ويرى بعض الباحثين فى هذا المجال أن هذه العملية لا يمكن لها أن تؤدى دورها كاملاً ما لم يتم تحويل الخبرة الخاصة والنوعية التى نشأت عن

الانطباع الحسى للأشياء . بحيث يمثل الرمز الفردى فئة أو مبدأ كاملا ، وبحيث نعرف أن هذا الشيء الفردى أو الرمز يعد عينة عارضة بالنسبة لنا (D. R. Gorham, 1963, P. 491)

وانطلاقا من هذا الإطار النظرى . سنناقش النتائج الحالية لنرى إلى أى مدى أجابت الدراسة الحالية على أسئلتها ، وإلى أى مدى تحققت فرضتها ، وإلى أى مدى يمكن لمرضى الفصامين المزمنين ، على بعد الفصام الهذائى — غير الهذائى تبني القاعدة السابقة عند التفكير بالمجردا بالمقارنة بجامعة ضابطة من الأسوياء .

وإذا ما نظرنا إلى نتائج هذه الدراسة ، سنجد أنها قد أجابت بالإيجاب على السؤالين اللذين طرحتهما منذ لبدية ، فقد استطاع اختبار الأمثال العامة المصرية بكافة مقياسه الفرعية أن يميز بين الأسوياء وكل من مرضى الفصام الهذائى المزمن ومرضى الفصام المزمن غير الهذائى من ناحية ، وأن يميز بين طرق بعد الفصام الهذائى وغير الهذائى بشرط الإزمن من ناحية أخرى .

واستطاع هذا الاختبار أن يشير إلى أن أهم الملامح المرضية الفارقة التى تميز كل فئة عن الأخرى . فالأسوياء لديهم القدرة على التفكير بالمجردات والتركيز على المهمة المطلوب إنجازها مهما اختلفت من موقف إلى آخر ، ومن ثم يأتى تفكيرهم متوافقا ومجردا وفقا لمتطلبات كل موقف على حدة . والأسوياء ندرت لديهم الإجابات التى تتسم بالتضمن المفرط أو الضيق أو العيانية . أما مرضى الفصام المزمن الهذائى فيتسم تفكيرهم بالتضمن المفرط وقليل من أخطاء التضمن الضيق والعيانية . ويتسم تفكير مرضى الفصام المزمن غير الهذائى بالتضمن الضيق والعيانية الشديدة ، سواء كانوا من مرضى الفصام البسيط أو المتبقى أو المرافقة أو التخشبى ، ويتسم تفكيرهم بالضطراب نظرا لكثرة أخطائهم ونظرا لتعددتها وتباينها .

معنى ذلك أيضا أن فروض الدراسة الأربعة قد تحققت جملة وتفصيلا ، فيما عدا النتائج المتصلة بفئات مرضى

ولكن من أشهر النظريات التي تندرج تحت المنحى الترابطي الذهني الذي يرد اضطراب التفكير التجريدي إلى الإضطرابات التي تحدث في الوظائف العقلية الأخرى مثل : الانتباه الانتقائي والإدراك ، والتذكر الخ ، هما : نظرية العيانية لكثير جولدشتاين وشيرر ، ونظرية التضمين المفرط لنورمان كامرون وتعديلها لدى روبرت بين وعدد من تلاميذه . وفي ذلك يقول بين (Payne, 1973) : ثمة نظريتان حاولتا تفسير اضطراب التفكير التجريدي بالعجز عن تكوين المفاهيم أساسا . ورغم أنهما اتخذتا تكوين المفاهيم المنطلق الأساسي لتفسير هذا الاضطراب . واشتركتا في هذا الملح الذي ميزهما عن سائر النظريات الأخرى . فإنهما اختلفتا تماما حول طبيعته . فبينما رأى جولد شتاين وعدد من زملائه أن اضطراب التفكير الفصامي يرجع إلى العيانية ، أى العجز عن استخدام الاستقراء منهجا للتفكير التجريدي ، وذلك للضعف البالغ لديهم في إجراء التعميم والتحديد (E. Hanfmann & A. J. Kosanin, 1942) ، فإن نورمان كامرون ذكر أن سبب الاضطراب يكمن في اتساع الحدود التصورية للمفاهيم بما يسمح بدخول عناصر غريبة تحتها ، بحيث يأتي تفكير مريض الفصام الهذائي أكثر تعميما وأكثر غموضا وفجاجة .

ومن منطلق هاتين النظريتين ، يكون سبب اضطراب التفكير التجريدي لدى مريض الفصام الهذائي المزمن هو التعميم المفرط وضعف الروابط السببية الذي أطلق عليه نورمان كامرون ، التفكير الذاتي الذي يتسم بالتفكك Asyndetic thinking ، وهو قريب في معناه مما يسميه علماء الطب النفسي ، التفكير الاجتراري Autistic ، لأنه وجد أن هؤلاء المرضى يستخدمون تجميعات للعلاقات قد تتعلق أو لا تتعلق بتسلسل وتوارد الأفكار بدلا من أن يرتبط بينها بفكرة معينة تجعلها ذات معنى ، ولهذا يأتي التفكير متمسكا بالإيهام العام (N. Cameron, 1947: M. Hamel, 1976, General Vagueness, pp. 48 - 49) ، وربما يكون سبب التضمين المفرط لديهم هو عمليات الإزمان التي تقضي على عمليات تركيز الانتباه ، بحيث لا يستطيع

الفصام المزمن غير الهذائي ، والتي لم توجد بينها وبين بعضها البعض ، أية فروق جوهريّة على كل المقاييس المشتقة من اختبار الامثال العامة المصرية ، ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها جماعة واحدة من حيث تأثير الإزمان والمرض العقلي على تفكيرهم في المشكلات التصورية . لكن السؤال الآن ، لماذا اتسم تفكير مريض الفصام الهذائي المزمن بالتضمين المفرط ؟ ولماذا اتسم تفكير مريض الفصام غير الهذائي المزمن بالتضمين الضيق والعيانية الشديدة ؟ في معرض الإجابة على هذين السؤالين وغيرهما ، يرى الباحث الحالي ، أن هناك عددا كبيرا من الفروض والتفسيرات والمناهج النظرية Theoretical approaches التي تصدت لتفسير اضطرابات التفكير التجريدي ، منها نظرية التفكك The theory of dissociation لرنست كريتشمر ، ونظرية تدهور سرعة التفكير وحل المشكلات The theory of deterioration لهاريت بابكوك ، والنظرية الترابطية The theory of Association ونظرية الاتجاه المجرد — المحسوس — The theory of Concrete - Abstract attitude ونظرية التضمين المفرط Overinclusion ونظرية التفاعل بين ديناميات الشخصية والعمليات المعرفية The interaction between personality dynamics and cognitions ، ونظرية التكوين الشخصي Personal construct لبانيستر وفرانسيل ... الخ ، ويمكن أن تصنف هذه النظريات في مجملها إلى منحيتين كبيرتين هما : المنحى الذهني الترابطي Associative intellociative approach ، والمنحى الدينامي الجشتالطي Dynamic Gestaltian approach الذي ينظر إلى عملية التفكير على أنها نمط من النشاط الذهني العقلي الذي يتصل بالإتجاهات ، والدافعية ، ونسق المعتقدات ، وتركيب الشخصية الإنسانية ككل .. بمعنى آخر . يرى هذا المنحى أن دراسة التفكير في ضوء وحدة الدافعية والعمليات المعرفية يمكن أن يبرهن على وجود عدد من الحقائق التي في ظلها يمكن أن تتحقق هذه الوحدة ، حيث يرى أن اضطراب التفكير ما هو إلا انعكاس للشخصية ككل (T. M. Ghobrial , 1974, P. 379)

لا يستطيع الانتقال من وجهة نظر إلى أخرى حسب المواقف التي تضرب فيها الأمثال العامة .

وربما كان سبب عيانتهم هو ، عجزهم عن التآليف بين الأجزاء أو عناصر المواقف ومحاولة استقرائها في كل متكامل لتسكهم بالحسوسات ، وإذا كان لكل هو التجريد ، فإن المريض الفصامي غير الهذائي لا يستطيع أن يدرك أو يستنتج الكليات من الجزئيات لأنها تتطلب القيام بعمليات التجريد . ويحدث ذلك باستمرار كلما واجه هؤلاء المرضى مشكلات استدلالية أو تصورية تتطلب الاستقواء أو الاستنباط أو الاثنين معا . ولقد انتهى كاسانين (J. S. Kasanin, 1944, p. 42) إلى أن مرضى الفصام المزمن غير الهذائي يتمكسون بصرية بنود الاختبار كحقائق فردية تنطوي من خلالها الأشياء على قيمة شخصية أكثر منها قيمة رمزية .

ويرى باحثون آخرون أن العوامل الانفعالية والدافعية والوجدانية بصفة عامة تؤثر سلبيا على التفكير التجريدي ، فيقسم بتضييق الحدود التصورية للانكار والمفاهيم والمبادئ ، ويتمس بالعينية الشديدة لدى المرضى الفصامين المزمنين . فلقد انتهى ملفن فيفر (M. H. Feffer, 1961, p. 593) إلى أن العوامل الوجدانية لها تأثير سالب على تكون المفاهيم المجردة . وتبين له أن التمييز الخاطئ بين الشكل والأرضية يتشابه مع السلوك العياني الذي يرجع إلى أسباب مرضية بحتة Pathological factors تسبب العجز الذي يعاني منه المرضى في القدرة على التجريد . وتبين له كذلك أن الفصامين المزمنين يظهرون تجنباً للمنبهات الواجدة Affective stimuli عند محاولتهم التمييز بين الشكل والأرضية لأسباب مرضية ، ويحدث بوضوح عندما يتباين ويتنوع عرض الشكل والأرضية في ظل عرض محايد للمنبهات الوجدانية المشحونة انفعاليا .

فإذا ما حاولنا أن نضفي على النتائج السابقة معناها السيكولوجي لقنا : أن التضمين المفرط الذي يتسم به تفكير مرضى الفصام الهذائي المزمن يشير إلى أن هؤلاء المرضى ،

الفصامي الهذائي حصر تفكيره في المهمة التي يقوم بها لاستبعاد كل ما هو غير ضروري ، فتمتد ميل من جانبه لاستخدام تقريبات غير دقيقة استبدال عبارات ليس لها أدنى أهمية بالتعبيرات المحددة .. « فهو يستخدم ما يسمى بالحوار الذاتي Asocial dialect المقتطع بالتعبيرات الشخصية » . (Cameton 1944, P. 54)

وربما يرجع هذا الاضطراب لدى نفس المرضى الهذائيين إلى عمليات الانشغال التام بالهذات والهلاوس Hallucinations مما ينتج عنه ذلك الشط والتعدي والتداخل بين الموضوعات . وربما يرجع إلى شدة القلق وضعف آليات الترشيح والتقية الذهنية Mental Filter mechanism التي تمنعه من الوصول إلى التفسير الصحيح للمثل الذي يشير إلى فكرة محددة أو مبدأ أو قضية مجردة بمعنىا . ولذا نرى أن اضطراب التفكير التجريدي لدى هؤلاء المرضى لا يمنعهم من عمل تعميمات ، لأنه غالبا ما يقيم الدليل على وجود عدلا لا حصر له من الفروض ، وينتقل من فرض إلى آخر . ولكن دون جدوى نظرا للتضمن المفرط نحو هدف واحد فقط ، هو الخيالات الشخصية التي تحوى عليها الهلاوس والهذات التي يعانون منها (الصبوة ، ١٩٨٣ ، ص ٨٢) .

أما بالنسبة لمرضى الفصام المزمن غير الهذائي وهم : مرضى الفصام البسيط والمتبقى والهيبريني والتخشيبي ، الذين اتسم تفكيرهم بالميل إلى تضييق حدود المفاهيم ، وكثرة الاخطاء العيانية الشديدة ، فربما كل سبب ذلك : عجزهم عن عزل ذواتهم عن خبرات العالم الخارجي أو الداخلي عند اللزوم . فإذا ما سأل المريض الفصامي غير الهذائي المزمن أن يكرر جملة « الثلج أسود » رفض تماما على أساس أنه يعرف فقط أن الثلج أبيض ، وكذلك إذا قيل له ما مضرب المثل « على قد لحافك مد رجليك » قال : لا يجب أن نمدد الرجلين بالطول حتى لا تخرج القدمان خارج الحاف ، ولم يدرك أن مضرب المثل هو « عدم تجاوز المرء حده في كل شيء » . وكذلك الجمود والتصلب المعرف الإدراكي ، بحيث

مقياس التضمنين المفرط يليه مقياس العيانية يليه مقياس أخطاء التجريد ، كانت أفضل المقاييس في القدرة على التمييز موضوعيا بين الأسوياء والفصامين من ناحية ، ثم بين مرض الفصام الهذائي وغير الهذائي من ناحية أخرى ، ثم بين مختلف فئات مرضى الفصام غير الهذائي من ناحية ثالثة ، ومن ثم فقد مكنتنا هذه المقاييس من وضع ملامح وعلامات وأعراض محددة ، يمكن أن تساعدنا على وضع تشخيصات فارقة بناء على محدد أساسي من محددات التشخيص في الطب النفسي والعصبي ألا وهو التفكير التجريدي .

ولا يفوتنا أن نشير كذلك إلى أن اختبار الأمثال العامة الذي يمكنه التمييز بكفاءة عالية وفقا لمقاييسه الفرعية بين الأفراد وبعضهم البعض ، وبين الجماعات وبين بعضها البعض في السياقين السوي والمرضى . ويقدر ما يمكنه قياس أقصى أداء يمكنه الكشف عن الاتجاهات والمعتقدات والقيم الشخصية « (طلعت منصور ، ١٩٨٧) .

المراجع العربية

- ٥ - الصبوة (محمد نجيب) ، القدرة على تكوين التصورات الملموسة لدى مختلف الفئات السيكومترية رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٣ « غير منشورة » .
- ٦ - الصبوة (محمد نجيب) ، سمة الإدراك البصري لدى الفصامين والأسوياء . رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ « غير منشورة » .
- ٧ - الصبوة (محمد نجيب) ، محاولة أولية لتقنين الأمثال العامة لمقياس التفكير التجريدي لدى الراشدين في المجتمع المصري . عمل علم النفس . جامعة القاهرة ، ١٩٨٤ « غير منشورة » .

ما لم يتم علاجهم بل وما يكتشف مرضهم ميكرًا ، سيصبح عليهم ضربًا من الخواء والغوص والفوغائية والتشتيت والضياع الفكري . يتوقع منهم ، إذا استندت إليهم أية مهام ذهنية ألا يتجزؤوا ، وإذا حاولوا إنطازها ، سيزيدونها خلطًا وريكة ، بسبب أفكارهم المتداخلة المتزاحمة غير واضحة المعالم والحدود .

أما مرضى الفصام المزمن غير لهذائي ، فالتوقع منهم ، ما لم يتم علاجهم ، العجز عن تحديد انتماآت العالم الخارجي بما فيه من أشياء أو أحداث أو مواقف أو حتى المشاعر الوجدانية ... يعجزون عن تحديد انتماآتها وفقا لخصائص معينة تشيع بينها ، وبما أنهم يتمسكون بالمسوس ، فربما يتوقع لهم نوعاً من التكيف في حياتهم اليومية يتسم بضيق الألق وضيق الحدود التصورية التي لا تتخطى واقعهم العياني .

وأخيرا لا يفوتنا أن نشير إلى أن مقياس التجريد يليه

- ١ - البطل (محمد قنديل) ، الأمثال الشعبية . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٨ ، من سلسلة كتابك رقم ٤٤ .
- ٢ - تيمس باشا (أحمد) ، الأمثال الشعبية : مشروحة ومترجمة على الحرف الأول من الحقل . الطبعة الثالثة . القاهرة : مطبع دار الكتاب العربي بمصر ، ١٩٧٠ .
- ٣ - تحليل تشخيص الأمراض النفسية ، الجمعية المصرية للطب النفسي ، ١٩٧٩ ، ص ص ٥٠ - ٥٢ .
- ٤ - السيد (عبد الحليم محمود) ، علم النفس الاجتماعي والإعلام : الجزء الأول . القاهرة : الانتاج المصرية ، ١٩٧٨ .

٨ - المصوبة (محمد نجيب) ، الفريق النفسي في سرعة الإدراك
للصبر لدى الصغار بحث المؤتمر السنوي المنعصر لعام
النفص في مصر ، القاهرة : جمعية الدراسات النفسية المصرية ، يناير
١٩٩٠ ، من ص ٢٨٥ - ٢١٦ .

٩ - عكاشة (أحمد) ، التشريح الوظيفي للنفس : علم النفس
البيولوجي . القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الثالثة ، ١٩٧٥ .
١٠ - مكاشة (أحمد) ، الطب النفسي المعاصر . القاهرة :
إكتلهو المصرية ، الطبعة الرابعة ، ١٩٨٠ .

١٢ - منصور (طلعت) دراسة في الاتجاهات النفسية نحو المسنين
لدى بعض الفئات المصرية في المجتمع الكويتي باستخدام الأمثل
النفسية الكويتية . مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٩٨٧ ، العدد الأول ،
مجلد ١٥ ، من ص ٦٩ - ١٠٢ .

١١ - لائق (أحمد فؤاد) ، جنون الفصام : دراسة نفسية في
اضطراب التفكير . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٦ .

١٤ - هذا (محمد سامي) ، التفكير التجريدي لدى الصغار
القويين . القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .
١٥ - هذا (محمد سامي) ، تفكير المراهق النفسيين . القاهرة :
دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ .

١٢ - مليكان (ليون) ، سبيك (نعيم) ، سلطان العيسى

المراجع الأجنبية :

- 16- Bannister, D. and Fransella, F. A grid test of schizophrenic thought disorder. *Brit. J. soc. clin. psychol.*, 1966, 5, 95-102.
- 17- Bannister, D., & Fransella, F. *Inquiring Man: The theory of personal constructs*. England, Penguin Books inc., 1971.
- 18 - Baumgarten, T.F. Proverbs for attitude measurements, *person. psychol.* 1952, 5, 249-261
- 19 - Bolles, M. & Goldstein, K. A study of impairment in abstract ability. *Brit. J. psychol.*, 1966, 112, 783-788.
- 20- Cameron, N, *The psychology of behavior disorders*. Boston: Hughton Mifflin, 1947
- 21- Cameron, N, Experimental analysis of schizophrenic thinking, in: J.S. Kasanin (ed.), *Language and thought in schizophrenia*. Berkeley: univers. California press, 1944, 50-63.

- 22- Cohen, J. The factorial structure of the wals between early adulthood and oldage. *Jou. consult. psychol.* 1957a, 21, 253-290.
- 23- De Shon, H.J., Einkle, M. Solomon, H. C. Mental changes experimentally produced by L.S.D. *Psychiat. Quart.*, 1952, 26, 33-53.
- 24- Elmore, C.M. & Gorhan, D.R. Measuring the impairment of the abstracting function With the proverbs test. *Jou. clin. Psychol.*, 1951, 13, 263-266.
- 25- Feffer, M.H. The influence of Affective factors on conceptualization in schizophrenia. *Jou. abnorm. soc. psychol.*, 1961, 63, 588-595.
- 26- Ferguson, G.A. *Statistical analysis in psychology and education: 5th ed.*, London: Mc Graw Hill co., 1981.

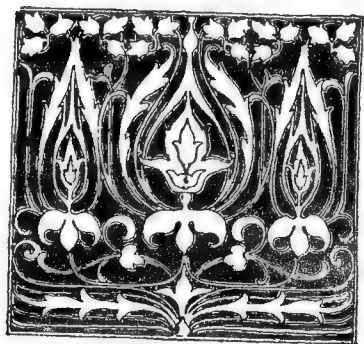
- 27- Ghobrial, Talaat, M. Motivational Components of thought activity disorders: Abstract of ph D. thesis under supervision of prof B. V. Zeigarnik presented of Faculty of psychology, Moscow univers, march 1972.
- 28- Goldstein, K concerning the concreteness in schizophrenia, *Jou. abnorm. Soc. psychol.*, 1959, 59, 146-148.
- 29- Goldstein, K. & Scheerer, M., Abstract and concrete behavior: An experimental study with special tests *psychol Monogr.*, 1941, 53, NO. 2, 2-31.
- 30- Gorham, D.R., Additional norms and scoring suggestions for the proverbs test, *psychol Reps*, 1963, 13, 487-492.
- 31- Hamilton, M., *Fish's Schizophrenia Bristol: John wright and sons LTD*, 2nd edition, 1976.
- 32- Kasanin, J.S. The disturbance of conceptual thinking in schizophrenia: in J. S. Kasanin (ed) *Language and thought in schizophrenia* Berkeley california press, 1944, 41-49.
- 33- Kendell, R.E., *The role of diagnosis in psychiatry*. london: Blackwell scientific publ, 1975.
- 34- Marchbanks, C. & Williams, M. The effects of speed on Comprehension in Schizophrenia. *Brit. Jou. Soc. clin. psychol.*, 1971 10, 55-60
- 35- McGuire, R. J., classification and problem of diagnosis. in: H. J. J. Eysenck (ed), *Handbook of abnormal psychology*. New York: Basic books, 1973, PP. 3-33.
- 36- Mc Reynolds, Paul. Diagnosis and clinical assessment: current status and major issues. *Ann. Rev Psychol*, 1969, 40: 83-108.
- 37- Payne, R.W., cognitive abnormalities in: H.J. Eysenck (ed), *Handbook of abnormal psychology*. london: pitman, 1973, 420-482.
- 38- Payne, R. W. & Hewlett, H. J., Thought disorder in psychotic patients. in: H. J. Eysenck (ed), *experiments in personality: psychodynamics and psychodiagnostics*. London: Routledge & Kegan paul, Vol, II, 1960, 3-107.
- 39- Payne, R.W., George, E.I. & Matusek, R., An Experimental study of Schizophrenic thought disorder. *Jou. ment Science*, 1959, 105, 627-652.
- 40- price, T.R., Short-and long-term cognitive effects ECT: Part II-effects on Nonmemory - associated cognitive functions. *Psychopharmacology Bull.*, 1982, 18, 90-101.
- 41- Robin, A. & Broida, D., Projection Via Proverbs: Follow Up Of suggestion. *Jour. Consult. Psychol.*, 1948, 12, 246-250.
- 42- Silverman, J. The Problem of Attention In Research And Theory In Schizophrenia. *Psychological Rev.*, 1964, 140, 352-379.
- 43- Silverman, J. Perceptual Control Of Stimulusintensity In Paranoid and non-Paranoid Schizophrenia. *Jou. nerv. & Ment Diseases*, 1946, 136, 545-549.
- 44- Silverstein, A.B. & Klee, G.D., Effects Of Lysergic Acid Diethylamid (L.S.D.) 25 «On Intelctual Functions A.,M.A.A.Arch. *Neural. Psychiat.* 1958, 477-480.
- 45- Soueif, M.I., Contributions Of The Psychosocial And Behavior Of Sciences, Paper Presented To The international Conference On Diagnosis And Classification Of Mental Disorders And Alcohol-and Drugrelated Problems. *Copenhagen*, 13-17 April 1982, 1-18.
- 46- Soueif, M. I. & Metwally, A., Testing For Organicity In Egyptian Psychiatric Patients. *acta Psychological*, 1961, 18, 285-296.
- 47- Weiner, I. B. *Clinical Methods In Psychology*. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1975.
- 48- Woodworth, R. S. &— Schlosberg, H., *Experimental Psychology*. London: Methuen Co., 1972.

ملحق الدراسة

اختبار الأمثال الشعبية المصرية

التعليقات

- ٨ — إلى مكتوب على الجبين لازم تشوفه العين
٩ — جالك الموت ياتارك الصلاة
١٠ — جاء يكحلها عماها
١١ — الجعان يحلم بسوق العيش
١٢ — خطبوها اتعززت فاتها انتدمت
١٣ — يقتل القتل ويمشي في جنازته
١٤ — زى المنشار طالع واكل نازل واكل
١٥ — يعمل من الحبة قبة
١٦ — إصرف ما في الجيب يأنك ما في الغيب
١٧ — تموت الفازية ووسطها ييلعب
١٨ — اكلى القدرة على سمها تطلع البنت لامها
١٩ — جبك يا عبد المعين تعنى لقيتك يا عبد المعين عايز تتعان
٢٠ — ليس البوصة تبقى عريسة .
- امامك مجموعة من الأمثال الشعبية ، عاوزك تقرأها
كويس قوى وبعدة نكتب تفسير كل مثل منها أو مضرب هذا
المثل ، أو أية معناه وإمتى يقولوه الناس .. معنى لو قلت لك
مثل زى « القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود » أنت
تجاوب وتكتب : هذا المثل يضرب عند حدث الناس على الأسفار
وبعد الأسراف . خذ بالك بقه ، إقرأ الأمثال الأمثال الآتية
واكتب أمام كل مثل تفسيره أو معناه .
- ١ — ضربوا الأعداء على عينه قال أمى خسارته
٢ — على قد لحالك مد رجلك
٣ — في ألوش مراية وفي القفا سلاية
٤ — القرعة تتبامى بشعر بنت اختها
٥ — قليل البخت يلاقى المضم في الكرشه
٦ — ابن الوز عوام
٧ — باب النجار مفتاح



قواعد النشر في مجلة «علم النفس» :

- ١ - يراعى ذكر عنوان المقال ، واسم الكاتب ، ووظيفته ، ومقر الوظيفة .
- ٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة هذه المجلة ، أن يذكر الكاتب المؤلفات وجهة التخرج واسمه الثلاثي .
- ٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً . ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي :
- في حالة الكتب : اسم المؤلف كاملاً ، عنوان الكتاب ، بلد النشر ، سنة النشر واسم الناشر ، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى .
- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص : اسم المؤلف كاملاً ، عنوان المقال ، اسم المجلة ، سنة النشر ، المجلد ، العدد ، ثم الصفحات التي يشغلها المقال .
- ٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها حالياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية . فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث ، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة ، ثم يقدم تسليماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والمنهج وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات ، ثم يحدد تسليماً لتقديم النتائج ومناقشتها .
- ٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث . ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة . ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها ، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته .
- ٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية/أو الميدانية على حد سواء الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية . أو مجلة الـ Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية . وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول ، وإنما العبارة يوضح مشكلة البحث وتحتها أمم الكاتب ، ويحسن الاستيعاب لقراء الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة ، ويوجد رؤية جديدة ، أو معان جديدة ، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة .
- ٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على عكّمين متخصصين ، وذلك على نحو سرى ، لتقدير الصلاحية للنشر . وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المعكّمين .
- وتنود المجلة في ردها على المؤلفين آراء المعكّمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحيح والتعديل . أما إذا لم يكن فتحفظ المجلة بعقها في رد المقال إلى صاحبه والأخذار عن النشر دون إبداء الأسباب .
- ٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجامها معقولة ، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة . هذا بخلاف قائمة المراجع .
- ٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية ، سواء كانوا من علماء النفس ، أو من التربويين ، أو من الأطباء النفسيين ، والإحصائيين الاجتماعيين ، وعلماء الاجتماع . وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية .
- ١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية . ويجب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يتواها سلامة اللغة عالية خاصة ، سواء من حيث صحة المفردات ، و سلامة التراكيب ، و سلامة الأسلوب .
- وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص . وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى ، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتب بكتابة الاسم بالعربية .
- وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له في هذه الحفلة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الحاشية هذا في المرة الأولى لذلك المصطلح .
- فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق .
- ١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب . ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأساء المؤلفين .
- ويفرق في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي وبالتالي توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية ، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية .
- ١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي .
- ١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه .

رجاء

نرجو إدارة المجلة السادة المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين
مجلات إقامتهم طبقاً للبيانات المدونة ببطائقتهم حفاظاً على حقوقهم المالية عند صرف
مكافآئهم

● تنويه

تُرجو إدارة المجلة الاقلال من الجداول كما هو
مذكور في التعليمات وإلا سنضطر أسفين لعدم
نشر الابحاث

الاسعار في البلاد العربية والاجنبية

الكويت دينار واحد ، الخليج العربي ٧ ريال قطرياً ،
البحرين ٧٥٠ فلس ، سوريا ٢٨ ليرة ، لبنان ١٠٠٠ ليرة ،
الأردن ٧٥٠ فلس ، السعودية ١٢ ريال ، السودان ٤٧٠
قرش ، تونس ١٥٠٠ مليم ، الجزائر ٢٨ دينار ، المغرب ٢٥
درهم ، الجمهورية اليمنية ٢٠ ريال ، ليبيا ١,٦٠٠ دينار ،
الدوحة ١٦ ريال ، الامارات ٧ درهم ، غزة القدس ١٠٠
سنت ، سلطنة عمان ٧٥٠ بيضة ، لندن ٢٠٠ بنس ، نيويورك
٥٠٠ سنت .

الاشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) أربعة جنيهات ، ومصاريف البريد ٤٠
قرش وترسل الاشتراكات بحواله بريديّة أو شيك باسم الهيئة
المصرية العامة للكتاب

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٩,٤ دولار للأفراد ، ١٨,٨ دولاراً
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد ، البلاد العربية ٤ دولار
وأمریکا وأوروبا ١٢ دولاراً

* المراسلات

مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب كورنيش النيل
رملة بولاق القاهرة تليفون ٧٧٥٣٧١ ، ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس